



**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA**



**RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO REALIZADO NA ESCOLA SECUNDÁRIA LUÍS  
DE FREITAS BRANCO**

Relatório de Estágio elaborado na Escola Secundária Luís de Freitas Branco, com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Orientadora: Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rêxelo Pedro

Júri:

Presidente: Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Vogal: Professora Doutora Maria João Figueira Martins, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Vogal: Professor Doutor Adilson Passos da Costa Marques, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Ana Rita Matias Cativo

**2019**

## Agradecimentos

À professora Ana Sofia Afonso, orientadora da Escola Secundária Luís de Freitas Branco, pela orientação do estágio pedagógico, disponibilidade, apoio, *feedback* constante, partilha de conhecimentos, desenvolvimento da minha capacidade de reflexão e transmissão de tantas vivências que foram fundamentais para a construção de uma melhor professora de Educação Física. Um muito obrigada não chegará para agradecer tantos ensinamentos.

À professora Maria da Conceição Pedro, orientadora de faculdade, pela orientação do processo de estágio e por todos os momentos de aprendizagem e reflexão proporcionados.

Aos meus colegas de estágio, Ana Rita António e Daniel Patrício, por toda a entreaajuda e cooperação e por todos os momentos que vivenciámos neste estágio e que nos ajudaram a crescer.

À professora Rosário Mendes, Elizabeth Vieira e Rute Navas, pela transmissão de conhecimentos que foram cruciais para a minha formação.

Aos alunos do Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, com quem tive o prazer de trabalhar, durante todo o meu percurso, aos alunos do 10ºF, às alunas do desporto escolar de voleibol, aos alunos do apoio de Educação Física e a todas as turmas que lecionei na semana de Professor a tempo inteiro (PTI), um agradecimento especial por todos os desafios colocados e que me ajudaram a enriquecer o meu processo de formação.

A todos os professores e funcionários do Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos com quem tive o prazer de privar, pela simpatia, pela entreaajuda, pela disponibilidade e forma de acolhimento tão agradável.

Às minhas amigas, Inês Rodrigues e Helena Bernardo, pela ajuda em diversos trabalhos, pela cumplicidade, amizade e boa disposição.

A todos os treinadores de basquetebol com quem tive o prazer de trabalhar durante toda a minha juventude, não só por me terem ajudado a tornar uma melhor jogadora como pelos valores transmitidos e que estarão sempre presentes na minha vida.

A todos os professores do Externato Dr. João Lúcio, da Escola Básica Integrada Dr. Carlos da Maia e da Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes por todos os conhecimentos que me transmitiram e por me terem proporcionado um percurso escolar riquíssimo.

Por fim não poderia deixar de agradecer aos meus pais e à minha irmã, pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha formação académica e pela ajuda, carinho e amor que me deram durante toda a minha vida.

## **Resumo**

Este relatório relata a minha experiência de estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Luís de Freitas Branco em Paço de Arcos, no ano letivo 2018/2019. Na elaboração deste documento foquei-me no contrabalançar de uma análise descritiva, reflexiva e projetiva sobre todo o processo de estágio. Neste estão expressas todas as dinâmicas de um agrupamento numeroso, inserido em diversos projetos, com um vasto e diversificado plano anual de atividades e com um grupo de educação física singular.

Ao longo do relatório pode ser encontrado uma descrição detalhada do trabalho realizado nas quatro áreas de intervenção incluindo as dificuldades evidenciadas e estratégias de superação utilizadas.

Considero portanto, que as vivências e aprendizagens adquiridas na lecionação e planeamento de aulas, desporto escolar, apoio de educação física, direção de turma e participação em projetos de investigação foram essenciais para a construção de uma profissional multifacetada capaz de intervir em diferentes setores e com capacidade humana para compreender e ajudar os alunos.

**Palavras-chave:** Estágio pedagógico; Educação Física; Aprendizagem; Estratégias de ensino; Reflexão; Mudança; Diferenciação e Inclusão.

## ***Abstract***

This paper report my experience from the pedagogical internship accomplished in Escola Secundária Luís Freitas Branco in Paço de Arcos, from the 2018/2019 school year. In this paper I focused in the counterbalance of a descriptive, reflexive and projective analysis about all my internship process. Here are reported all the agrupamento' dynamics with its multiples projects, huge and diversified activities' annual plan and unique physical education group.

Over this paper you will found a detailed description about the four intervention areas' work including the evidenced barriers and the overcoming strategies. Jo

The experiences and learnings acquired through the classes' planning and leading, desporto escolar, class direction and participation in investigation projects were essential in the construction of a professional able to act on different sectors and able to understand and help the students.

**Key Words:** Pedagogic Internship; Physical Education; Learning; Teaching Strategies Reflection; Changing; Differentiation and Inclusion.

## Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1 – Organização escolar.....	2
Caracterização do agrupamento .....	2
Caracterização da escola .....	3
Caracterização do DEX e GEF.....	4
Caracterização do núcleo de estágio .....	10
Capítulo 2 – Educar para viver.....	12
A Professora em construção .....	12
A evolução do ensino .....	15
A atualidade .....	18
Visão sobre a EF.....	19
Capítulo 3 – A organização e gestão do ensino e aprendizagem.....	20
Caracterização da turma – Dados pessoais e escolares .....	20
Área 1 – Planeamento, condução e avaliação .....	22
Planeamento .....	22
Condução.....	26
Gestão do tempo .....	35
Gestão do material .....	36
Gestão dos alunos.....	36
Registo da avaliação .....	37
Feedback.....	37
Estilos de ensino.....	38
Avaliação .....	39
Os benefícios da Avaliação formativa .....	39
Autoavaliação.....	40
Observação .....	41
Avaliação Sumativa .....	41
Professor a tempo inteiro (3º ciclo e secundário) .....	42
Lecionação ao 1ºciclo e ao 2ºciclo.....	44
Área 2 – Investigação e inovação pedagógicas .....	45
Pertinência .....	46
Pergunta de partida.....	46

<i>Design</i> do estudo .....	46
População .....	46
Apresentação e discussão de resultados .....	47
Sugestões e propostas para um maior uso das tecnologias digitais .....	49
Área 3 – Participação na escola .....	50
Ações de intervenção na escola.....	54
Participação ativa em atividades da escola .....	55
Área 4 – Relação com a comunidade .....	59
Projetos.....	65
Estudo de turma.....	67
Conclusão.....	69
Referências bibliográficas.....	70

### **Índice de anexos (em formato digital no CD)**

**Anexo 1** – Critérios de avaliação da disciplina de Educação Física

**Anexo 2** – Estudo de turma

**Anexo 3** – Plano Individual

**Anexo 4** – Exemplo de plano de aula

**Anexo 5** – Exemplo de unidade de ensino

**Anexo 6** – Exemplo de plano de etapa

**Anexo 7** – Projeto de professor a tempo inteiro

**Anexo 8** – Plano anual de turma

**Anexo 9** – Projeto da área 3

**Anexo 10** – Projeto da área 4

**Anexo 11** – Projeto de voleibol no 1º ciclo

**Anexo 12** – Projeto de investigação ação

**Anexo 13** – Projeto de intervenção na comunidade

**Anexo 14-** Projeto de lecionação para os 1º e 2º ciclos

## **Lista de abreviaturas**

**AEPA** – Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos

**AI** – Avaliação Inicial

**CT** – Conselho de Turma

**DE** – Desporto Escolar

**DEX** – Departamento de Expressões

**DGE** – Direção Geral de Educação

**DT** – Diretor(s) de Turma

**EE** – Encarregados de Educação

**EF** – Educação Física

**EBIJB** – Escola Básica Integrada Dr. Joaquim de Barros

**ESLFB** - Escola Secundária Luís de Freitas Branco

**FMH** – Faculdade de Motricidade Humana

**GEF** – Grupo de Educação Física

**PAA** – Plano Anual de Atividades

**PASEO** – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PAT** – Plano Anual de Turma

**PNEF** – Programa Nacional de Educação Física

**PTI** – Professor a Tempo Inteiro

**SPO** – Serviço de Psicologia e Orientação



## **Introdução**

O presente documento tem como intuito promover uma reflexão baseada na análise de todo o processo de formação desenvolvido no estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Luís de Freitas Branco (ESLFB) em Paço de Arcos, desde o início do ano letivo até ao final do 3º período.

No início do ano letivo, cada estagiário desenvolveu o seu plano de formação, em que estão contempladas as competências que devia trabalhar e desenvolver nas quatro áreas de intervenção trabalhadas ao longo do estágio, tomando em consideração as dificuldades evidenciadas e as estratégias que foram utilizadas para as superar.

Assim, após uma breve caracterização da organização escolar e da escola onde estou a realizar o estágio, da turma que me foi atribuída, do grupo de Educação Física (GEF) e ainda do núcleo de estágio (Capítulo 1), focarei ainda aspetos de carácter teórico que sustentam toda uma prática presente na atuação de um professor (Capítulo 2) para, no último capítulo (Capítulo 3), versando uma vertente mais prática, descrever todo o processo de estágio, referindo as quatro áreas de intervenção que este integra: Planeamento, condução e avaliação (Área 1), Investigação e inovação pedagógicas (Área 2), Participação na escola (Área 3) e Relação com a comunidade (Área 4).

Terminarei, então, com uma reflexão final sobre todo o processo por mim vivenciado, ao longo deste ano.

## **Capítulo 1 – Organização escolar**

### **Caracterização do agrupamento**

O Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos (AEPA) foi constituído em junho de 2012, através da agregação do anterior AEPA com a ESLFB. O agrupamento é constituído por cinco escolas: Escola Básica Integrada Dr. Joaquim de Barros (EBIJB), Escola EB/JI Maria Luciana Seruca, Escola Básica Dionísio Santos Matias, Escola Básica Anselmo de Oliveira e a Escola sede, denominada Luís de Freitas Branco. Estas estão localizadas na vila de Paço de Arcos e nas suas imediações.

A integração de diversas escolas em agrupamentos pode acarretar benefícios e desvantagens. Os benefícios são a maior facilidade de articulação entre diferentes disciplinas e níveis de ensino e a melhor gestão de recursos humanos e materiais. A desvantagem consiste na lecionação em escolas distanciadas, algo que não se verifica no AEPA.

Em relação à comunidade educativa do agrupamento, esta possui características socioeconómicas distintas, com um número significativo de alunos estrangeiros (9%), provenientes de vários países, destacando-se os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, a Europa de Leste e o Brasil. Cerca de 30% dos alunos em regime diurno são apoiados pela Ação Social Escolar.

Na totalidade, o agrupamento conta com a presença de 2856 alunos, sendo que 1997 alunos pertencem à ESLFB, 419 à EBIJB, 170 à Escola EB/JI Maria Luciana Seruca, 200 à Escola Básica Dionísio Santos Matias e 100 à Escola Básica Anselmo de Oliveira. O agrupamento dispõe de oferta educativa desde o pré-escolar até ao ensino secundário, também possui cursos de formação para adultos, o Centro Qualifica e uma Unidade de Apoio Especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (Projeto Educativo, 2016-2019).

Registe-se a particularidade de, durante o presente ano letivo, ter-se verificado um aumento do número de alunos provenientes do Brasil a inscrever-se na escola (facto confirmado nas diversas reuniões de diretores de turma (DT)), fundamentalmente para que os encarregados de educação (EE) destes alunos consigam o visto de residência em Portugal. Como os alunos referidos vão chegando ao longo do ano letivo, são inseridos em turmas onde existem vagas e não propriamente nos cursos da sua área de interesse, situação que, aliada às diferenças entre os sistemas de ensino português e o brasileiro (sendo o nosso mais exigente), contribui para que a grande maioria dos alunos revele grandes dificuldades em atingir o sucesso desejado.

## Caracterização da escola

A ESLFB constitui-se como a escola sede do AEPA, situada mais precisamente na Rua Carlos Vieira Ramos 15B, instituição escolar esta que preserva o ensino desde o ano de 1980 e que se localiza numa zona privilegiada do concelho de Oeiras, que tem sofrido progressivamente alterações de urbanismo com a implementação de parques empresariais e de lazer. Nas proximidades da escola, encontra-se situado o Parque de lazer denominado de Parque dos Poetas. Com o Rio Tejo como pano de fundo, as dimensões e infraestruturas da Escola saltam à vista de qualquer indivíduo que a visite pela primeira vez, sendo esta uma das maiores escolas da região de Lisboa. O edifício principal da sede de agrupamento foge às convencionais estruturas de escolas. Luminoso, amplo, espaçoso, e com *design* único, ganhou um prémio de arquitetura e artes plásticas.

Em relação ao *ranking* da escola, comparando o ano transato com o anterior, constata-se, que houve um ligeiro decréscimo na média nacional dos exames, de 9,76 valores para 9,26 valores. Ao nível da posição do *ranking* geral da escola este também baixou, passando da posição 424 para 499. No que concerne ao *ranking* de sucesso que mede a percentagem de percursos diretos de sucesso na escola face aos percursos diretos de sucesso do resto do país que ingressaram no ensino secundário com um nível de conhecimentos semelhantes, a escola passou da posição de 439 para 443. Esta é uma escola de categoria 3, ou seja, de características socioeconómicas mais favorecidas. A escolaridade da maioria dos EE ronda o 12º ano. A taxa de retenção no 12º ano de escolaridade diminuiu de 50% para 44%. Efetuando uma comparação com as restantes escolas do concelho de Oeiras é possível perceber que a ESLFB em relação ao *ranking* de sucesso é a penúltima escola do concelho de Oeiras. (Leiria, Albuquerque & Rosa 2019).

A missão do agrupamento contempla a promoção de aprendizagens de qualidade e a contribuição para a formação de cidadãos responsáveis, autónomos, solidários e interventivos, capazes de responder aos desafios colocados pela sociedade.

A visão alicerça-se na construção de um agrupamento de referência no concelho de Oeiras, promotor de percursos de sucesso que contribuam para uma integração social plena (Projeto Educativo, 2016-2019).

A ESLFB tem ainda inúmeras particularidades que a distinguem das demais. Este agrupamento é bastante dinâmico nas atividades que proporciona aos seus alunos, estando inserido no projeto Escola Azul, *Erasmus +*, Mochila Leve, e tem um plano anual de atividades (PAA) riquíssimo em termos desportivos - cerca de doze modalidades de desporto escolar (DE), que estão ao dispor da população estudantil, desde o 1º ciclo até

ao secundário. O apoio da disciplina de Educação Física (EF) ajuda diariamente os alunos a superar as dificuldades apresentadas nesta disciplina, sendo esta outra das valências do agrupamento. O programa de Educação para a Saúde é um programa que, como o nome indica, desenvolve atividades relacionadas com a promoção da saúde e prevenção de doenças, tendo-se revelado bastante ativo durante todo o ano letivo. Na sala LEME encontram-se diariamente professores que apoiam os alunos do ensino profissional a recuperarem módulos por capitalizar. Os alunos quando não estão a comportar-se devidamente são encaminhados para o NIA (Núcleo de Intervenção e Acompanhamento), sendo que tanto no NIA como na sala LEME os alunos estão sempre acompanhados por um docente.

Dando uma visão mais pessoal da escola, o diretor e os seus adjuntos têm regras bem estipuladas, o que é de assinalar, destacando duas pela sua peculiaridade: a da implementação de uma sala para os alunos que não se comportavam devidamente nas salas de aula e a da proibição de alunos, nos tempos letivos de aula, acederem aos serviços da reprografia ou do bar (pretendendo, assim, acabar com os atrasos às aulas ou saídas antes da hora prevista). Se, em relação à primeira, a estratégia pareceu não implicar qualquer inconveniente, bem pelo contrário, pois ajuda os alunos a refletirem sobre as suas atitudes, já o mesmo não se verificou, a meu ver, na segunda. Esta pareceu-me mais problemática, devido ao elevado número de alunos da escola, visto que muitos deles passavam o intervalo na fila do bar ou da reprografia e não conseguiam adquirir o que pretendiam.

Outro aspeto interessante, sem dúvida, e que caracteriza esta escola e a distingue das restantes que frequentei e visitei, é a dimensão da mesma e a sua vista desafogada sobre o rio Tejo. As instalações totalmente renovadas e os amplos espaços de convívio existentes tanto no interior como no exterior dos blocos de aulas são convidativos. A escola apresenta-se muito bem ornamentada com flores, plantas e árvores, sendo que toda esta envolvimento é fruto do excelente trabalho realizado diariamente por um jardineiro, que a torna num local muito agradável.

### **Caracterização do DEX e GEF**

O departamento curricular tem uma importância crucial na promoção e estruturação do trabalho colaborativo e reflexivo entre os docentes que o integram. Grupos disciplinares afins, EF e Artes Visuais, integram o Departamento de Expressões (DEX) da ESLFB e esta realidade permite criar várias possibilidades de potenciar aprendizagens significativas. Daí defender que deveria existir uma articulação mais efetiva entre os diferentes grupos

constituintes do DEX, um maior número de momentos de partilha e formação e um trabalho mais colaborativo entre os dois grupos do departamento.

Dentro do mesmo grupo disciplinar, os docentes elaboram várias planificações (anual, períodos, aulas, unidades de ensino e etapas), gerem os currículos, estabelecem e concretizam metas, visto que todos possuem formação académica dentro do mesmo âmbito, esquecendo, na generalidade, a possibilidade e vantagens para o processo de ensino-aprendizagem de articulação entre as disciplinas no intuito de desenvolver experiências e competências dos alunos no âmbito da área departamental .

Constituindo-se a escola como contexto social de referência, onde deve ter lugar a dinamização de atividades que visem o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre grupos disciplinares do mesmo agrupamento, visando partilha de interesses, valores e experiências que engrandecem, no seu todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, o DEX pode ser uma mais-valia para o desenvolvimento integral do aluno. A articulação entre grupos de professores que lecionam a mesma disciplina, em escolas do mesmo agrupamento, em níveis de ensino diferentes, também pode ser outra mais-valia no processo de aprendizagem dos alunos. Deviam ser fomentadas, por isso, um maior número de tarefas no âmbito do trabalho colaborativo, transversal e interdisciplinar no percurso estabelecido para os alunos e que se pretende rico em experiências, colaboração, partilha e de aprendizagens. Daí, a pertinência de uma verdadeira articulação intra e interdisciplinar/departamental.

Como sugestão, para potenciar o trabalho colaborativo intra departamento, propunha a organização de uma atividade conjunta em que, por exemplo, os alunos de artes visuais realizariam os cenários, o vestuário e todos os adereços e os alunos na aula de EF preparariam uma atividade mais dinâmica.

O trabalho colaborativo entre professores tem sido referenciado como uma mais-valia ao nível do desenvolvimento profissional e também na aprendizagem dos alunos. (Damiani, 2008). As relações colaborativas podem dividir-se em relações colaborativas superficiais em que existem relações espontâneas disseminadas no tempo e no espaço, com trocas de informações materiais, e o trabalho colaborativo conjunto efetuado por uma equipa em que existe o planeamento integrado, o acompanhamento permanente de colegas e a tutoria (Lima, 2002). O trabalho colaborativo fica mais facilitado quando é sustentado através de projetos pedagógicos, visto que os professores são obrigados a interagir na troca de ideias e na partilha de experiências (Costa, 2015, Formosinho & Machado, 2008). Existem inúmeros benefícios no trabalho colaborativo entre docentes, desenvolvendo a partilha e cooperação e a diminuição da competição e do individualismo.

Existem diversos fatores no sistema educativo que condicionam o trabalho colaborativo, tais como: os docentes não se sentem motivados nesse sentido e estão, também, mais envelhecidos. Pela passagem pelo GEF tenho verificado que existe trabalho colaborativo superficial em que os professores se auxiliam mutuamente trocando materiais e informações, partilhando experiências e pontos de vista sobre diversas temáticas.

A ESLFB beneficia da proximidade existente com a EBIJB e apresenta diversos espaços destinados à prática de aulas da disciplina de EF, estando preparada para que ocorram cerca de doze aulas em simultâneo.

No presente ano letivo, o grupo foi constituído por vinte professores (dez homens e dez mulheres) e três estagiários (um homem e duas mulheres) da Faculdade de Motricidade Humana (FMH). Apesar de a escola já ter recebido estagiários em tempos, há alguns anos que não o fazia. Desta forma, fomos muito bem recebidos pelos docentes da escola, pelo que nos sentimos desinibidos para colocar questões e trocar ideias. Estes mostraram-se bastante disponíveis em ajudar e possibilitaram-nos a observação de inúmeras aulas durante todo o ano letivo.

Neste grupo disciplinar existe uma elevada estabilidade docente, visto que muitos dos professores já se encontram há alguns anos na escola ou já passaram pelo agrupamento em anos transatos, o que possibilita um melhor conhecimento do contexto dos alunos e das dinâmicas da escola.

O grupo decidiu, por unanimidade, que o sistema de rotações passaria de semanal para quinzenal. Esta foi uma boa decisão, que permitiu uma maior continuidade do trabalho desenvolvido e uma consolidação mais efetiva das aprendizagens. No entanto, durante o período de avaliação inicial (AI), teria sido mais vantajoso a rotação semanal permitindo aos docentes passarem por todos os espaços de aulas para conseguirem avaliar todas as matérias definidas em reunião.

Uma das características dos espaços é a falta de polivalência que condiciona o trabalho nas matérias prioritárias. Este *handicap* de espaços e materiais, apesar de tudo, este ano, foi melhor solucionado, no que diz respeito ao ginásio. Devido às rotações quinzenais e à existência de apenas um ginásio, a globalidade dos professores só teve possibilidade de usufruir deste espaço durante duas semanas num período inteiro. Este ano, também, se decidiu em reunião de grupo, colocar o praticável no chão do ginásio e transferir os colchões para o pavilhão. Algo que, a meu ver, foi bastante benéfico para os alunos, visto que ficaram com mais possibilidades de trabalharem os conteúdos de ginástica.

O diretor do AEPA definiu que as aulas de EF realizar-se-iam somente no período da manhã e que o período da tarde deveria contemplar os treinos dos grupos equipa do DE e o apoio de EF. Apenas duas turmas da escola tiveram aula de EF depois do almoço devido a impossibilidade de horário. Dado existirem 7 espaços de prática de EF na ESLFB foi necessário transferir a mesma para a EBIJB. A estratégia da professora responsável pelo mapa de rotações passou por, primeiramente não colocar as turmas de 3º ciclo na rotação da EBIJB, visto que por estas terem uma aula semanal de 45 minutos e com os percursos entre as escolas e as mudanças de equipamento, a aula ficaria muito curta. Cada turma do ensino secundário ficou apenas um período na rotação da EBIJB. Como na EBIJB existem mais espaços livres para a prática, eu e a professora orientadora de escola decidimos pedir à professora responsável pelo mapa para, no 3º período, continuarmos na rotação EBIJB.

A disciplina de EF, na ESLFB, está inserida nos horários dos alunos predominantemente no período letivo da manhã visto que é o horário em que os alunos demonstram maior capacidade de concentração e motivação nas tarefas. Se tivermos em conta a opinião de diversos autores que explicitam que a prática de atividades físicas potencia maiores níveis de concentração nos alunos (Singh, Uijtdewilligen, Twisk, Van Mechelen, & Chinapaw, 2012) e melhoria dos comportamentos em sala de aula (Landry & Driscoll, 2012), esta opção ainda se torna mais pertinente. Apesar dos benefícios acima citados, considero que as aulas de EF deveriam ser distribuídas ao longo do dia, a fim de diminuir a sobrecarga de aulas em simultâneo e de reduzir o número de turmas nos balneários.

No pavilhão da ESLFB apenas está definida um assistente operacional para controlar 5 turmas a equiparem-se e a colocarem os respetivos valores no saco, 2 salas de aula, uma sala de professores e 2 portas de saída e entrada de alunos. Na EBIJB estão normalmente três assistentes operacionais, que controlam a entrada dos alunos. Assim, no meu ponto de vista, existe uma discrepância de assistentes operacionais nos 2 pavilhões e, deste modo, sugiro que, no próximo ano letivo, deveria ser realizada uma reorganização do número de assistentes operacionais nos pavilhões. Perante a realidade de existir um elevado número de turmas a equipar-se em simultâneo, esta função deveria ser assegurada por mais do que um assistente operacional. De salientar, contudo, o trabalho exemplar da assistente operacional do pavilhão, que, perante as inúmeras tarefas que lhe foram solicitadas em simultâneo, conseguiu desdobrar-se para manter tudo funcional e ainda se voluntariar para realizar tarefas que não eram da sua responsabilidade.

Nas primeiras reuniões de GEF realizadas no início do ano letivo, foi referenciado que, em anos anteriores, existiam alguns casos de roubos nas aulas de EF. Assim ficou estipulado que os alunos entrariam no pavilhão pela parte superior e depois da aula sairiam pela porta inferior. As mochilas deveriam ser colocadas nos cacifos e os valores dados à assistente operacional. A meu ver, a implementação destas regras foi benéfica para melhorar o funcionamento dos espaços de EF e para a inexistência de ocorrências de furtos.

O GEF, desde a primeira reunião conjunta, mostrou-se bastante unido e coeso, e organizou-se em diversos subgrupos de trabalho de modo a melhorar os documentos da disciplina e as diversas atividades a implementar para a melhoria das aprendizagens dos alunos. O GEF era constituído por professores com uma formação inicial proveniente de várias universidades (FMH, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Universidade Lusófona de Ciências e Tecnologias e Universidade de Coimbra).

De acordo com a vivência proporcionada pelo estágio pedagógico é de realçar a atitude e liderança da coordenadora do DEX e da chefe de equipa e de EF. As coordenadoras são líderes assentes num estilo transformacional, uma vez que tomam as decisões do grupo e departamento sempre de forma muito colegial, isto é, fomentando a colaboração de todos os elementos e estes elementos não demonstraram, em momento algum, uma liderança autocrática, pelo contrário, fomentaram a participação dos professores em todas as decisões e conduziram-nas de forma democrática. São profissionais conhecedoras da parte técnica, científica e didática daquilo que é lecionado e dos programas, e, por isso, assumiram facilmente decisões nesta área juntamente com os colegas. Aliado às valências anteriormente mencionadas, a coordenadora do DEX e a chefe de equipa do GEF demonstraram também uma boa capacidade de comunicação, ouvindo atentamente as preocupações dos professores ao longo do ano. Foram professoras que deram o exemplo, organizaram inúmeras atividades, disponibilizaram parte do seu tempo pessoal para acompanhar os alunos em diversos encontros, sempre com o objetivo de proporcionar aos mesmos experiências enriquecedoras.

O DE é uma das grandes apostas extracurriculares do GEF que possibilita o contacto e prática de inúmeras atividades e modalidades/desportos, salientando-se a variedade de matérias que são oferecidas aos alunos. Desde desportos “de natureza” como: canoagem, tiro com arco e surf, a desportos mais usuais como: andebol, badminton, basquetebol, futsal, natação e voleibol. A estes, juntam-se ainda o ciclismo, a dança, os desportos adaptados, o hóquei em campo e o xadrez. Este elevado número de matérias do DE deve-se, é certo, ao elevado número de alunos que constituem o agrupamento



(perto de 3000) mas, também, se deve à elevada adesão dos alunos à oferta que o GEF disponibiliza.

Uma das mais-valias deste grupo prende-se com a existência de professores especializados em diversas áreas, nomeadamente no badminton, no basquetebol, na canoagem, nos desportos de combate, na escalada, no futebol, na ginástica, no hóquei em campo, na natação, no tiro com arco, no voleibol e no xadrez. Trata-se, sem dúvida, de uma vantagem que coloca o agrupamento como referência neste âmbito. A sugestão que faço seria a de, no início do ano letivo, fazer-se um levantamento das mais-valias dos professores e calendarizar formações de curta duração uma vez por mês, em que os especialistas de cada matéria transmitissem aos colegas de grupo possibilidades e metodologias de ensino. Assim, todos os professores estariam mais confiantes no ensino destas matérias e os alunos sairiam efetivamente beneficiados. Refira-se que, neste âmbito, foi realizada uma formação de escalada, dinamizada pela minha colega de estágio. Considero ainda que o GEF deveria realizar uma calendarização de atividades e, uma vez por ano, proporcionar aos alunos dos diversos anos de escolaridade atividades que vão ao encontro dos seus gostos e interesses e ensinar-lhes a utilizar os espaços de lazer que se situam na envolvente da escola para potenciarem as suas capacidades físicas. Como atividades possíveis sugeria: surf, canoagem, arborismo, padel, passeios de bicicleta pela cidade, passeios pelo paredão e jogos na praia. Muitos dos alunos nunca experienciaram estas atividades e seria positivo praticá-las para melhorarem os seus reportórios motores. O dia da Escola Ativa é o exemplo de uma atividade que é realizada no agrupamento e que proporciona um contacto com a matéria de canoagem e com os jogos de praia.

Referindo-me, agora, à articulação vertical existente na EF do AEPA é de salientar que existe uma quebra entre o 2º ciclo e o 3º ciclo/secundário, devido à compartimentação dos respetivos grupos. Os professores do 7º ano de escolaridade explicitaram nas reuniões TED (Tempo de equipa disciplinar), que um elevado número de alunos apresenta muitas dificuldades na disciplina de EF e que muitos deles veem a aula como um espaço de recreação. Assim, a meu ver, esta situação poderia ser colmatada com a unificação dos dois grupos disciplinares o que iria proporcionar uma maior articulação vertical e trabalho colaborativo entre os diferentes níveis de ensino.

No que concerne às reuniões TED, normalmente é dado um maior enfoque nas questões organizativas das atividades inscritas no PAA. Assim, saliento que as mesmas poderiam ser estruturadas de forma a que existisse mais formação entre professores e o desenvolvimento da aferição de critérios entre professores, tendo sempre como principal foco a aprendizagem dos alunos e a melhoria das suas competências.

De acordo com os dados do DE/ Direção Geral de Educação (DGE), o número de praticantes no DE diminuiu de 181 mil alunos para 169 mil alunos. O DE permite aos alunos a prática de uma modalidade a seu gosto. Para alguns alunos, esta é a única oportunidade de praticar um desporto estruturado por um profissional qualificado, sem custos adicionais.

Aliás, a Escola e o desporto são uma ótima oportunidade para os jovens adquirirem competências como a resiliência que é caracterizada pela capacidade de um indivíduo, perante uma adversidade, conseguir persistir e ultrapassar esse obstáculo. Assim, de acordo com Amparo, Galvão, Alves, Brasil e Koller (2008), *a escola promoverá resiliência se apresentar experiências como desafios e não como ameaças, construindo interações de qualidade com estabilidade e coesão, compondo uma rede de apoio com o ambiente, que demonstre reconhecimento, aceitação e ofereça limites.*

O desporto, a escola e a atividade física são meios, por excelência, para o desenvolvimento da resiliência e cabe aos treinadores, professores e técnicos de exercício encontrar estratégias que a promovam. Martinek e Hellison (1997) afirmam que a resiliência é uma das características positivas que a prática desportiva pode potenciar, isto porque os atletas se deparam e superam, ou não, diversas adversidades ao longo do seu processo desportivo, pelo que o desporto revela estar associado à promoção e ao desenvolvimento da resiliência.

Pela observação que realizei das aulas dos diferentes docentes, constatei que a grande maioria dos professores cumpre as recomendações do Programa Nacional de Educação Física (PNEF) promovendo o ecletismo e baseando-se na conceção sócio - crítica. Alguns professores restringem-se a um leque mais curto de matérias, limitando o espírito do PNEF na medida em que restringe os alunos, no seu futuro, de poderem utilizar estas matérias para se manterem ativos e saudáveis, pois se um aluno não conhece as regras de uma determinada atividade/jogo, muito dificilmente autonomamente iniciará a sua prática. As diversas interpretações sobre a EF estruturam a prática dos professores (Unesco, 2014).

### **Caracterização do núcleo de estágio**

O núcleo de estágio da ESLFB, em Paço de Arcos, foi composto por cinco elementos, três professores estagiários e dois professores orientadores - um orientador de escola e um orientador de faculdade.

O meu percurso académico (formação inicial) foi realizado na FMH, tendo-me licenciado em Ciências do Desporto no ramo de exercício e saúde.

A minha preferência, relativamente à escolha da escola de estágio, recaiu neste

agrupamento devido à proximidade com a minha residência, mas também e sobretudo devido à grande diversidade de atividades, que pela pesquisa realizada, constatei que a escola oferecia. Durante este ano letivo, realizei estágio com dois colegas que possuem um percurso similar ao meu, ao nível da formação inicial.

De enaltecer a preocupação da professora orientadora de escola que, desde o início do estágio pedagógico, me acolheu a mim e aos meus colegas do núcleo de estágio de forma bastante calorosa, apresentando-nos aos órgãos de gestão da escola, aos órgãos administrativos e aos assistentes operacionais. Enquadrou-nos na população docente da escola, contextualizando o nosso trabalho e explicitando as nossas valências e capacidades. Ao longo de todo o ano auxiliou-me em diversas ocasiões, estimulou-me e desafiou-me a realizar tarefas fora da minha zona de conforto e, assim, ajudou-me a crescer e a evoluir enquanto professora e pessoa.

No que respeita à professora orientadora de faculdade, mostrou-se sempre disponível durante todo o ano, tendo-me auxiliado na realização e apresentação de diversos documentos como o PAA e o projeto da área 2 do estágio pedagógico. Durante todas as intervenções, promoveu o desenvolvimento da minha capacidade reflexiva, emitiu *feedbacks* que me ajudaram a refletir e a melhorar a minha condução de aula e planeamento. Assim, considero que com a sua ajuda melhorei substancialmente a todos os níveis.

De salientar ainda o relacionamento bastante positivo que as professoras orientadoras de escola e de faculdade conseguiram construir e que, a meu ver, foi preponderante para produzir um trabalho harmonioso, aliando as competências pedagógicas e relacionais de ambas, sempre com o intuito de proporcionar uma crescente aprendizagem nos seus estagiários, ajudando-nos a diversificar as nossas valências.

Um dos aspetos fundamentais do estágio pedagógico foi a discussão e reflexão em grupo acerca das práticas de lecionação, planeamento e avaliação. O papel das orientadoras tanto da escola como da faculdade foi essencial para a evolução enquanto professora estagiária, uma vez que com as suas críticas e observações foi possível ir ultrapassando várias dificuldades e tornar-me uma profissional multifacetada, melhorando a qualidade do ensino e, conseqüentemente, aumentando as aprendizagens dos alunos. Durante todo o estágio, o trabalho em grupo foi uma constante e só assim foi possível desenvolver um trabalho de qualidade, frequente, porque como diz a expressão: “Se queres ir rápido vai sozinho, se queres ir longe, vai em grupo” (Provérbio Africano).

O estágio pedagógico é um momento determinante do percurso académico de um futuro docente, pois nele não só colocamos em prática todos os conhecimentos e

aprendizagens adquiridas na formação inicial como enriquecemos todo esse percurso. De acordo com Martins, Onofre e Costa (2014) o estágio deve ser assumido como um projeto refletido e planificado. Assim, desde que entrei na faculdade e durante todo o meu percurso escolar tentei manter-me focada nas aprendizagens das matérias para estar melhor preparada para qualquer profissão/área que decidisse escolher.

E foram nesses ensinamentos e aprendizagens que me baseei para construir todo o trabalho elaborado neste estágio.

## **Capítulo 2 – Educar para viver**

Este capítulo retrata o percurso cumprido na ESLFB, recorrendo aos conhecimentos de anos anteriores e à sua aplicabilidade na prática e na dinâmica da organização escolar.

### **A Professora em construção**

De acordo com Bain (1990), a socialização profissional divide-se em 4 fases: a socialização antecipatória, a formação inicial, a indução profissional e a formação em serviço. A aprendizagem da profissão de docente não é apenas realizada durante a formação universitária, esta é a conjugação das vivências, características individuais e experiências que precederam a formação inicial.

A família constitui-se como um agente de socialização antecipatória determinante para escolha da profissão. No meu caso, os meus pais sempre me deram liberdade para escolher o curso superior e durante todo o meu percurso fui incentivada a praticar desporto, e foi-me dado o suporte necessário para o desenvolvimento harmonioso entre a escola e a prática desportiva.

No processo de socialização antecipatória considero que os treinadores de basquetebol e todo o envolvimento da modalidade foram preponderantes para incutir o gosto pela prática de atividade física, rigor e disciplina, algo que vai ao encontro do que é referenciado por Carvalho (1996a).

Nesta altura da minha vida, em que me encontro a finalizar o percurso enquanto estudante, considero que a influência de uma base familiar estruturada, da prática de um desporto coletivo e da exigência académica da maioria dos professores que tive desde o 1º ciclo do Ensino Básico influenciaram, positivamente, a formação de uma professora que, para além de tentar transmitir conteúdos no âmbito do desporto e da atividade física, é atenta ao seus alunos, tenta desenvolver a empatia, transmitir valores e, acima de tudo,

pretende criar aulas em que os alunos se sintam bem e que não tenham medo de expor opiniões ou as suas dificuldades.

A construção da profissão docente acarreta um processo gradual de angariação de conhecimento em diversas vertentes (Shulman, 1987).

A reflexão que faço do período de estágio permitiu-me reconhecer algumas dificuldades com as quais me deparei, a nível de conhecimento pedagógico de certos conteúdos/matérias, que, fui ultrapassando. Ao longo do percurso, construí uma visão mais abrangente da necessidade de formar professores com uma multiplicidade de competências, não só técnicas, bem como de relação, comunicação e cooperação.

Os futuros professores de EF, tal como de outras áreas de conhecimento, não aprendem somente com o que lhes foi transmitido durante a formação inicial. Estes constroem uma identidade ao longo do percurso escolar. As perceções sobre as características que mais são apreciadas, na visão de um professor, são construídas ao longo do percurso escolar. As aprendizagens de modelos de ensino que são transportadas para a formação e as experiências, que são vividas enquanto alunos, influenciam as nossas decisões enquanto professores (socialização antecipatória). Este é, portanto, um processo marcado pela natureza pessoal e social de cada indivíduo, refletindo claramente o carácter interativo da socialização, que não sendo adquirida num só espaço e tempo, passa por mudanças (Gomes, Queirós & Batista, 2014).

É importante percebermos como é que os docentes constroem a sua identidade, visto que as pessoas experienciam as coisas de forma diferente. E é neste contexto que integro neste relatório uma breve narrativa autobiográfica que realizei durante o mestrado.

Entre episódios pontuais que recordo da minha infância, destaco o gosto que sempre tive por atividades físicas e jogos de movimento. Desde pequena comecei a praticar algumas modalidades, tais como: natação, ginástica e basquetebol. Destas, o basquetebol foi, sem dúvida, a modalidade que mais me fascinou, pelos desafios de marcar cestos e pelo trabalho em equipa. Apesar de já jogar no minibasquetebol, desde os seis anos aos nove anos, houve a possibilidade de ir jogar com raparigas três anos mais velhas do que eu. Destes momentos relacionados com este desporto os que mais me marcaram foram, as viagens, os treinos, os jogos e os jantares de equipa. A participação em cinco edições seguidas das festas do basquetebol juvenil enquanto atleta e os estágios da seleção nacional de basquetebol em que participei, contribuíram bastante para a minha construção enquanto pessoa. E esta ligação ao desporto continua presente na minha vida até aos dias de hoje!

Na minha opinião, todas as crianças deveriam praticar um desporto porque desta prática advêm inúmeros benefícios pessoais e sociais. A experiência vivenciada na prática de um desporto coletivo moldou a construção da profissional que sou atualmente. Hoje em dia, grande parte do que sou deve-se ao desporto: a pontualidade, o espírito de equipa, o cuidado com a alimentação e/ou saúde e o respeito pelo outro, são alguns dos atributos que advêm do desporto. Porque o praticar um desporto, fez com que eu, desde cedo, fosse disciplinada, tivesse de coordenar bem o meu tempo, para conseguir nunca faltar aos treinos e, ao mesmo tempo, estudar para a escola e brincar fora dela.

É, portanto, nesta conjuntura, que o desporto e a atividade física surgem como algo muito importante no desenvolvimento harmonioso de uma criança. O desenvolvimento de competências fundamentais na área do desenvolvimento mental e físico das crianças e jovens, das teorias de Ensino e de Aprendizagem e da EF são, por isso, pertinentes desde a infância e que, por isso, não deixo de frisar.

No início do processo de socialização antecipatória, considero que os treinadores de basquetebol principalmente e, em menor proporção, os professores de EF constituíram-se como influenciadores da ocupação profissional, da relação de proximidade e do clima positivo de aprendizagem que hoje consigo incutir aos alunos nas aulas que leciono, indo ao encontro de Carvalho (1996a). Os eventos e as experiências na vida pessoal dos professores estão intimamente ligados ao desempenho dos seus papéis profissionais. (Goodson & Hargreaves, 1996). A identidade do professor tem uma influência importante nas decisões acerca das suas práticas de ensino, do conteúdo que ensina e no tipo de relações que estabelecem com os seus alunos (Izadinia, 2012). Tal ideia é corroborada também por Carreiro da Costa (1996) que refere que os futuros professores de EF são influenciados pelos 12 anos da disciplina e por cerca de 10000 horas, pelo que estão moldados às ideias pedagógicas, padrões de comportamentos e estilos de ensino.

A família constituiu-se como um importante agente de socialização. Grande parte dos elementos do meu núcleo familiar mais próximo são professores, indo ao encontro do que se referencia na literatura (Barros, Gomes, Pereira & Batista, 2012).

Durante a formação inicial, na licenciatura, fui adquirindo conhecimentos de anatomia, didática das atividades físicas, pedagogia, fisiologia, avaliação educacional e metodologia do treino, que acompanhadas pela reflexão constante, encaminharam-me para o mestrado de Ensino da EF.

Ser professor de EF é uma oportunidade de aliar a minha grande paixão pelas atividades desportivas e o gosto de as transmitir e de ajudar os outros, especialmente as crianças e os jovens.

Ser professora de EF, piloto de aviões e chefe de cozinha são sonhos de infância que desejava realizar. Estou quase a concretizar um deles - o mais forte – ser professora de EF!

Quem sabe um dia concretizarei os outros... nunca se sabe, mas, de momento, estou feliz com o percurso. Os receios e o nervosismo foram uma realidade, mas a vontade, o entusiasmo e um certo encanto também fazem parte dessa mesma realidade.

### **A evolução do ensino**

O mundo atual com os avanços científicos e tecnológicos coloca, todos os dias, novos desafios à educação. Atualmente a escola é frequentada por alunos que pertencem a estratos socioeconómicos diversos e a uma multiplicidade de culturas. Numa sociedade em mudança torna-se necessário, portanto, que a escola consiga acompanhar essa transformação, ligando educação, cultura, ciência, saber, saber fazer e, indiscutivelmente, saber ser, tal como previsto no documento Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória (PASEO).

A escola é uma “organização específica de educação formal” (Formosinho, 1986), formada por uma diversidade de atores com formações distintas, que têm como objetivo fornecer competências, conhecimentos, técnicas, normas, valores, hábitos e atitudes que visam o desenvolvimento integral dos educandos, certificando os saberes que proporciona. São estas as funções educativas que a sociedade prevê. Deste modo, os currículos devem possuir maior flexibilidade, para poderem promover práticas colaborativas fomentadoras de aprendizagens mais motivadoras e significativas, sendo o papel dos professores fundamental na sua implementação. A escola tem um papel decisivo na socialização de jovens e na promoção da igualdade de acesso e de sucesso educativo. A inclusão só é verdadeira se for feita com todos e para todos, sendo os agentes educativos fundamentais neste processo. Quando atingimos a idade adulta, a grande maioria dos indivíduos recorda com emoção os tempos de escola em que criamos laços afetivos com alguns amigos que perduram para o resto da vida.

Hoje em dia, as tecnologias estão presentes na globalidade das ações que realizamos na nossa rotina diária. Ações simples como colocar o despertador para acordar, ir para a escola, realizar uma pesquisa no telemóvel ou computador na aula, enviar uma mensagem ou ligar a um amigo ou familiar são ações banais para a maioria dos jovens portugueses. Posto isto, seria ótimo que a ESLFB fosse dotada com maior número de recursos tecnológicos, que permitissem aos alunos realizar trabalhos de pesquisa nas aulas, acessem a realidades, a atividades, locais longínquos, mas reais e que

permitissem um conhecimento menos teórico e usufruíssem de algumas aulas inovadoras, para que as matérias não sejam lecionadas apenas do modo tradicional. Existe a necessidade de praticar pedagogias mais ativas em que haja uma ligação direta com a vida quotidiana, com a realidade que nos circunda.

Refletindo sobre a organização curricular das disciplinas, considero que uma disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação deveria ser lecionada a partir do 2º ciclo até ao término da escolaridade obrigatória. Sugiro este período temporal tão abrangente, porque, a meu ver, a tecnologia é uma componente incontornável na nossa vida e na nossa sociedade, sendo necessário dotar os alunos de ferramentas sobre o *Microsoft word, powerpoint, excel, publisher*, para habilitar os mesmos a construírem um vídeo, a aprenderem a realizar um *site* na internet, pois o futuro começa agora e dele fazem parte as TIC. Por esse motivo defendo que deveria ser promovida efetivamente a interdisciplinaridade entre as diferentes disciplinas, particularmente entre a disciplina de TIC e as restantes disciplinas - Português, Inglês, EF e História -, e nesse âmbito os alunos, em grupos, podiam construir um *site* sobre, por exemplo, os jogos olímpicos. Esta interdisciplinaridade ou outra iniciativa colaborativa deste tipo são essenciais para que os alunos consigam estar preparados para os desafios do ensino universitário e da vida adulta.

Ainda no âmbito da interdisciplinaridade e das capacidades e conhecimentos transversais deveriam ser trabalhadas proficiências como a de como se faz um trabalho, um relatório, um trabalho de pesquisa ou uma apresentação. Coloco todas estas sugestões, porque, durante o meu percurso escolar, nunca me foram ensinadas estas ferramentas tão necessárias, relegando a escola estas competências para uma aprendizagem de carácter mais autodidata e porque, atualmente, o novo paradigma de escola já as contempla e a escola não as deve esquecer ou negligenciar.

Com a implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular considera-se o currículo nacional como um projeto que permite a nível local, em função do contexto onde a escola se insere, das características da turma a que se destina onde é desenvolvido e operacionalizado, adequar o processo de ensino-aprendizagem à realidade a que se destina, podendo gerir até um máximo de 25% da carga horária. Esta gestão flexível do currículo permite a cada escola organizar e gerir, de forma autónoma, a matriz curricular, tendo como base os saberes e competências nucleares a desenvolver pelos alunos, e a incluir no seu Projeto Educativo.

A escola onde realizei o estágio aderiu ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade curricular e à semestralização apenas para o 2º e para o 3º ciclo. Esta opção de trabalho



por semestres permitiu aos alunos não estarem simultaneamente a ter um elevado volume de disciplinas e deu-lhes mais tempo para se dedicarem aos conteúdos programáticos e conseguirem consolidar melhor as aprendizagens. Em relação aos docentes existiu um menor volume de trabalho acumulado, visto que não lecionaram simultaneamente tantas turmas.

Também neste âmbito, e considerando a possibilidade de gestão de 25% do tempo letivo com novas formas de ensino, foi criada a disciplina de desporto e saúde para os alunos do 2º ciclo. O que considero uma mais-valia na promoção de competências que visam a prevenção de comportamentos sedentários, o que contribui para a implementação de um estilo de vida mais ativo e saudável.

O Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, vem reforçar o direito a uma educação e a uma escola inclusiva, em que cada um dos alunos tem direito a uma educação de acordo com as suas necessidades, potencialidades e expectativas. Prevê, um enfoque em ações, estratégias e medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais, abandonando, os sistemas de categorização de alunos.

Para conseguir implementar de forma correta o referido Decreto-Lei, foram criadas, nas escolas, equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva que identificam as medidas de suporte mais adequadas a cada aluno, bem como a eficácia da sua aplicação.

As equipas multidisciplinares integram profissionais conhecedores da organização da escola, professores que intervêm diretamente com os alunos, assim como pais ou EE para que estes se envolvam, cada vez mais na educação dos seus filhos ou educandos o que se constitui como um direito e um dever.

Este desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível no acesso ao currículo são reforçados pela autonomia e flexibilidade curriculares que, mobilizando recursos e estratégias, promovem a inclusão para todos os alunos.

Em suma, a escola deve ser um local promotor de reflexão, onde os professores incentivem os alunos a questionar e a procurar soluções de forma ativa. Assim, torna-se essencial mudar atitudes, consolidar outras, alterando o processo ensino-aprendizagem, tornando os alunos mais participativos no seu processo de aprendizagens, colocando-os a pensar criticamente, a agir com respeito por si e pelo outro, a ser cidadãos autónomos, ativos e responsáveis. O desenvolvimento do pensamento será essencial para os futuros adultos não só para a sua vida profissional como pessoal.

## A atualidade

Na atualidade, as crianças sofrem influência de um conjunto de fatores que lhes são prejudiciais, dormem pouco, comem de forma incorreta, movem-se menos e usam demasiada tecnologia, ou seja, passam muitas horas com um comportamento sedentário o que os torna mais suscetíveis à contração de doenças, decorrendo uma queda abrupta das brincadeiras ao ar livre que tem potenciado um analfabetismo motor generalizado (Mendonça, 2014). A prática regular de atividade física durante a infância contribui para a formação de um esqueleto mais denso e resistente. (Kontulainen et al., 1999; Welten et al., 1994).

No 1º ciclo, com o regime de monodocência de professores, a maioria destes não está capacitada em termos de conhecimento para lecionar as aulas de Expressão Físico-Motora, na medida em que, na sua formação inicial, tem somente uma unidade curricular relacionada com as atividades físicas. A pouca prática de Expressão Físico-Motora neste ciclo influencia todo o percurso do aluno durante a escolaridade obrigatória. Cabe-nos, a nós, futuros professores de EF, ter uma intervenção ativa neste âmbito, incentivando os alunos desde tenra idade para a prática da atividade física, fomentando o gosto pela mesma, para que, deste modo, os alunos adquiram hábitos de vida saudáveis.

É importante o professor de EF realizar nas suas aulas mais jogos de rua que promovam saltar à corda, o jogar à sardinha e jogos de luta e perseguição, visto que possibilitam aos alunos uma visão completamente diferente da que estão habituados a realizar no seu quotidiano com os seus amigos e familiares. Desta forma, existe uma expansão de possibilidades de ação na sua rotina de brincadeiras que são muito enriquecedoras do ponto de vista social e relacional. Queremos que as crianças cresçam envoltas numa cultura de cidadania ativa e, para isso, a aprendizagem de diversas atividades como a EF é essencial e contribui para uma melhor formação cultural, valorização dos jogos mais tradicionais, com o intuito de construirmos um futuro de forma mais harmoniosa e enriquecedora, como preconiza o documento PASEO.

Ao longo da minha experiência de lecionação de atividades extracurriculares e treinos de minibasquetebol, tenho verificado pelo contacto que tenho com crianças dos 1º e 2º ciclos, que os pais inscrevem os filhos em múltiplas atividades de forma a que estes estejam ocupados durante todo o dia, não permitindo aos filhos terem tempo para brincar. As crianças devem ter os tempos estruturados, todavia devem ter pelo menos 1 hora por dia para brincar livre e autonomamente. Os pais devem ser proativos e incentivar os filhos a brincarem e a manterem-se ativos.

A saúde mental é outro aspecto essencial para que haja um desenvolvimento integral dos jovens. É necessário que existam políticas públicas para promoção da saúde mental nos jovens. Muitas dos jovens apresentam agressividade, baixa tolerância à frustração, pouco interesse pela escola e dificuldade em controlar os impulsos (Santos, 2006). A prática de atividade física regular é fundamental para o desenvolvimento mental e físico das crianças, ajudando a prevenir doenças do foro mental na vida adulta. Crianças e jovens que realizam mais atividades físicas apresentam menos possibilidades de sofrerem de problemas mentais, de comportamento e de exclusão social (Martikainen et al., 2012).

A atividade física e saúde mental são indissociáveis e, pelo que observei durante a minha vivência no AEPA, existem muitos alunos com problemas de ansiedade, depressão e a maioria encontra-se medicada. Na turma em que lecionei, por exemplo, estes problemas foram uma realidade e suscitaram nos jovens apatia e desinteresse pela escola.

### **Visão sobre a EF**

Refletindo sobre as recomendações diárias do ACSM de 60 minutos de prática de atividade física em crianças e adolescentes e a organização e distribuição da carga horária da disciplina de EF na ESLFB, para o 10º ano, de dois blocos de 90 minutos, foi possível constatar que, de acordo com a literatura existente, comparando a intensidade das aulas de 45 e 90 minutos, não foram verificadas diferenças significativas ao nível da frequência cardíaca, logo ambas têm benefícios na promoção da saúde dos jovens (Marques, Ferro & Carreiro da Costa, 2011). Assim, as recomendações do Ministério da Educação (2001) explicitam que o cenário ideal seria 45'+45'+45'+45' e caso não seja possível 45'+45'+90' de forma a promover benefícios para a saúde dos alunos. A adoção desta distribuição temporal seria bastante benéfica principalmente para os alunos que não têm a possibilidade de realizar atividade física fora da escola, contudo, perante um elevado número de matérias e a necessidade de organizar aulas de forma politemática, pela minha experiência deste ano, não foi fácil conciliar níveis de aprendizagem diferenciados e aulas com diversas matérias com essa proposta de distribuição, pelo que a minha sugestão seria 60'+60'+60'.

Ao se proporcionar uma maior frequência semanal de prática, os alunos sentirão uma sensação de bem-estar, diminuição da ansiedade, entre outros benefícios, e será mais fácil cumprir uma das finalidades do PNEF que explicita: *Reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social.* Por outro lado, o documento PASEO contempla a escola como um ambiente

favorável para os alunos adquirirem a aprendizagem, conhecimento e desenvolverem competências (saber em uso). A escola tem de se reconfigurar para ir ao encontro das necessidades e exigências da sociedade atual. Tendo observado a realidade portuguesa, constatei que a grande maioria dos jovens quando acaba a escolaridade obrigatória, muitas das vezes, deixa de praticar um desporto e inicia a prática de atividades de ginásio. Existe uma tendência crescente da população para a prática de atividades de ginásio (Special Eurobarometer, 2010, 2014, 2018). Assim, defendo vivamente uma revisão/atualização do PNEF, de modo a ir ao encontro da nova realidade dos nossos jovens. Os alunos devem ser apetrechados com ferramentas que poderão utilizar para a manutenção da aptidão física ao longo da sua vida. Sugiro, então, que sejam lecionadas aulas em que abordem temáticas relacionadas com atividades de ginásio.

### **Capítulo 3 – A organização e gestão do ensino e aprendizagem**

A reflexão ao longo do meu percurso de estágio acerca do ensino possibilitou-me a estruturação do processo ensino-aprendizagem proporcionando experiências enriquecedoras aos meus alunos e a colocação em prática de ideias e projetos pessoais.

Iniciando, então, um momento mais descritivo e reflexivo da minha prática letiva como estagiária, começo pela caracterização e análise da turma que lecionei abordando o planeamento e a condução de ensino.

#### **Caracterização da turma – Dados pessoais e escolares**

A turma que lecionei era constituída por 25 alunos, 10 rapazes e 15 raparigas com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. A turma, inicialmente, era constituída por 28 alunos, provenientes do 9º ano da mesma escola e de escolas do concelho de Oeiras. Era uma turma heterogénea no que respeita às habilidades motoras na disciplina de EF. Ao longo do ano, a turma sofreu alterações: nas semanas iniciais, quatro dos alunos da turma pediram transferência para outras escolas de Miraflores e Oeiras; a meio do 1º período, dois alunos provenientes da mesma escola, mas de áreas diferentes (Línguas e Humanidades e Ciências e Tecnologias) foram inseridos na turma; no início do ano letivo, nenhum dos alunos estava referenciado com necessidades educativas especiais, mas constatei que quatro alunos já tinham tido retenções no seu percurso escolar e cinco dos alunos eram apoiados pela Ação Social Escolar.

Ao longo de todo o ano a turma evidenciou, na sua globalidade, um fraco aproveitamento académico. Este facto pode justificar-se devido aos problemas familiares

e psicológicos dos estudantes. Um dos alunos da turma já estava referenciado desde o pré-escolar com um déficit cognitivo profundo, mas devido à transferência de agrupamento, o processo não foi submetido pela escola antiga. O aluno foi apoiado pela equipa multidisciplinar do agrupamento e dentro das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão foram acionadas as medidas seletivas para a totalidade das disciplinas do currículo exceto para EF. Na disciplina de EF foram utilizadas as medidas universais, alínea a) Diferenciação Pedagógica e b) Acomodações Curriculares (Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, artigo 8º). Trata-se de um aluno que, a nível prático, não apresenta limitação que comprometa a aquisição das aprendizagens essenciais ao nível das competências (essenciais). No entanto, na avaliação dos conhecimentos, há que recorrer às acomodações ao nível da avaliação. Neste sentido, ao nível da diferenciação pedagógica as medidas que selecionei foram:

- manter a proximidade ao aluno, promovendo um acompanhamento individualizado; fornecer *feedback* contínuo ao aluno; providenciar *feedback* cinestésico na realização das tarefas, usar materiais visuais e concretos nas aulas (coletes para distinguir as equipas e referências para o aluno saber onde se deve posicionar nas tarefas); dar instruções claras ao aluno, não o sobrecarregando com muitas informações ao mesmo tempo.

Ao nível das acomodações curriculares:

- disponibilizar tempo extra para o processamento da instrução do professor; permitir que o aluno disponha de mais tempo na concretização das tarefas; deixar que o aluno execute as tarefas, de maior grau de dificuldade, com a colaboração de um colega; emitir *feedback* positivo em todas as tarefas realizadas pelo aluno, reforçando o empenho do mesmo nas prestações; elaborar os testes com itens de mais fácil compreensão e com menor grau de dificuldade, recorrendo à escolha múltipla, V e F e questões de resposta curta.

Com a utilização destas medidas o aluno conseguiu obter sucesso na área dos conhecimentos e, a meu ver, estas medidas ajudaram-no a melhorar a sua prestação em aula e a estar mais entrosado com os colegas da turma conseguindo obter sucesso na disciplina de EF. Uma escola destinada a todos os alunos é um lugar de igualdade e equiparação de oportunidades, em que existe uma adaptação aos ritmos de aprendizagem, em que todos convivem e desfrutam dos mesmos direitos, sem serem discriminados (Mauch & Santana, 2016).

Um dos alunos proveniente de outra turma, durante o 1º período, revelou uma depressão muito acentuada e *deficit* de atenção. A este aluno, devido ao número elevado de faltas disciplinares que apresentou, foi aplicada a medida disciplinar de suspensão, (num período) de dois dias, que foi convertida em trabalho comunitário supervisionado pelo

responsável da manutenção da escola. Duas alunas da turma, devido ao incumprimento de regras, foram também punidas com medidas corretivas de trabalho de arquivo na secretaria da escola.

Uma das alunas da turma, no início do 2º período, foi internada no Centro Hospitalar Psiquiátrico de Lisboa e não compareceu a nenhuma aula no restante ano letivo.

Todas as medidas adotadas requereram um planeamento detalhado dos momentos de ensino-aprendizagem, de forma a que a condução das aulas decorresse favoravelmente.

## **Área 1 – Planeamento, condução e avaliação**

### **Planeamento**

O processo de planeamento é uma atividade prospetiva, em que existe um elo de ligação entre as exigências dos programas das disciplinas e a sua realização prática. Assim, o professor deve ser responsável por desenvolver o currículo, adaptando as características do meio social escolar dos alunos e as orientações definidas no projeto curricular da Escola. Este processo possibilita a potencialização de aprendizagens significativa aos alunos (Matos, 2010). O processo de planeamento foi a base de todas as áreas do estágio pedagógico.

Na EF existem dois tipos de planeamento: por blocos e por etapas.

O planeamento por blocos é caracterizado pela sequência de aulas em que os professores lecionam as mesmas matérias. Este modelo é criticado, visto que as aprendizagens motoras estão demasiado concentradas, não sendo garantida a retenção das aprendizagens a longo prazo (Rosado, 2003).

Já no que respeita ao modelo de planeamento por etapas, trata-se do modelo de referência do PNEF. Uma etapa é caracterizada por um período do ano durante o qual se procura alcançar determinados objetivos. Este tipo de planeamento respeita os ritmos de aprendizagem dos alunos, é mais inclusivo e utiliza aulas predominantemente politemáticas (Ministério da educação, 2001).

A primeira reunião do GEF foi também outro dos contactos iniciais que estabeleci com a escola. Esta reunião permitiu-me o acesso a toda a documentação que necessitaria para o início do ano letivo, nomeadamente os Critérios de Avaliação, o PNEF e as respetivas Aprendizagens Essenciais, o PASEO, o Plano plurianual com as matérias a lecionar por ano de escolaridade e as grelhas de observação dos níveis de aprendizagem, tendo este último documento sido essencial para o planeamento da 1ª etapa.

A professora orientadora de escola explicou o mapa de rotações existente e forneceu indicações sobre rotinas e estratégias de organização. No início das aulas, a responsável pelo mapa de rotações definiu que no 1º período de aulas realizaria a totalidade das aulas na ESLFB e, nos 2º e 3º períodos, alteraria para a EBIJB.

No primeiro contacto com a escola visualizei toda a dimensão da mesma e a sua envolvimento. A observação de todos os espaços de aula nas duas escolas foi essencial para me apropriar das características dos mesmos.

Após a definição e divulgação do mapa de rotações elaborei o planeamento da 1ª etapa, tendo sido selecionadas as matérias consoante as potencialidades e limitações dos espaços.

Comecei por reunir com o meu núcleo de estágio e orientadora de escola e em conjunto definimos qual o plano de aula base que utilizaríamos nas nossas aulas. Este plano foi sofrendo alterações ao longo da minha intervenção de forma a tornar-se mais operacional. Nele constavam as matérias a abordar, os materiais necessários, o espaço de aula, a descrição e a sequência das tarefas, o sumário, o tempo destinado a cada tarefa, o tempo total, os objetivos gerais e os objetivos específicos. Na minha lecionação tive sempre em consideração o número de alunos da turma, o material da escola e os grupos de trabalho, tentando organizar pequenos grupos, para que os alunos passassem mais tempo em prática efetiva. O plano de aula constituiu-se como um documento crucial, durante todo o 1º período e parte do 2º, para uma boa organização, condução e efetiva aprendizagem dos alunos.

De seguida, a nossa orientadora de escola solicitou a realização de planos semanais e quinzenais e, a partir da 2ª etapa, comecei a substituí-los apenas pelas unidades de ensino.

Senti dificuldades quando deixei de realizar os planos de aula/quinzenais e passei apenas a realizar unidades de ensino. Esta dificuldade deveu-se, creio, à formação inicial deficitária ao nível da elaboração e operacionalização dos diferentes planeamentos. Logo, foi fundamental socorrer-me do apoio do núcleo de estágio e principalmente da orientadora de escola e em conjunto analisámos e refletimos sobre como estruturar e operacionalizar os documentos. Assim considero que durante a formação inicial os futuros professores deveriam elaborar estes mesmos planeamentos, a fim de estarem mais bem preparados e dotados de um maior número de valências quando iniciam o seu processo de estágio. Durante todo o ano letivo fui reformulando progressivamente os documentos (planos de etapas e unidades de ensino), através do *feedback* das orientadoras e de todo um processo de autoavaliação que ia fazendo, tendo alguns destes duas e três versões.

O planeamento foi também, por vezes, retificado com o intuito de melhor aproveitar as condições espaciais ao meu dispor, tal como os grupos em que os alunos realizaram as tarefas, visto que ao longo da AI fui conhecendo os alunos da turma e o seu perfil e tentei emparelhar/agrupar os alunos de modo a favorecer sempre as suas aprendizagens.

Na execução do planeamento da AI, procurei fazer pelo menos uma aula de todas as matérias. No início do planeamento senti algumas incertezas sobre a distribuição das matérias pelas diferentes aulas, assim como pelos diferentes espaços. O tempo destinado à avaliação de cada matéria constituiu-se também como uma dificuldade evidenciada nesta etapa. Na AI tive a preocupação de identificar as matérias prioritárias para todo o ano letivo, os alunos críticos para cada uma das matérias e os alunos que poderão constituir-se como agentes de ensino.

Outra dificuldade com que me deparei foi o desconhecimento das características da turma. A reunião de conselho de turma (CT) realizada antes do início das aulas permitiu-me adquirir algumas informações importantes sobre os alunos, mas o conhecimento da turma completa-se, como é compreensível, com o contacto e observação direta. Contudo, apesar da incerteza inicial, consegui perceber facilmente quais os alunos com maiores dificuldades e também os mais aptos.

Algumas das inseguranças e incertezas que revelei quando estava a planear e a elaborar documentos, como o PAT e as UE, foram sendo dissipadas através de um conhecimento mais efetivo da turma e de pesquisa realizada, indo ao encontro do que é referenciado por Teixeira e Onofre (2009) que revelam que o planeamento constitui-se como a principal dificuldade do estágio, sendo que esta vai diminuindo ao longo do mesmo.

A formação de grupos é uma importante ferramenta de diferenciação de ensino. A utilização de grupos de nível deve ser realizada em períodos limitados. A constituição de grupos de trabalho deve permitir a interação de alunos de diferentes níveis de aprendizagem e devemos aproveitar o apoio dos alunos mais hábeis no auxílio aos companheiros (Ministério da Educação, 2001).

Em relação ao planeamento da formação de grupos, na AI, solicitei aos alunos para se juntarem em grupos a fim de verificar com quem é que estes se relacionavam melhor, ou seja, perceber as questões sociais da turma. No resto do ano letivo programei os grupos antecipadamente, de modo a ter uma intencionalidade de aprendizagem.

Nos momentos de avaliação utilizei grupos de trabalho homogéneos, visto que nessa altura pretendia verificar e certificar-me se os alunos atingiriam os objetivos prognosticados na AI. Esta organização foi bastante facilitada, pois permitiu-me acompanhar a execução dos alunos do mesmo nível, dentro do mesmo grupo.



Nos momentos de aprendizagem das matérias utilizei predominantemente grupos heterogêneos. Esta estratégia permitiu-me criar uma maior relação de cooperação entre toda a turma, uma evolução mais rápida dos alunos com maiores dificuldades e uma melhoria dos sentimentos de aceitação relativamente aos colegas que demonstraram mais dificuldades. Se tivesse utilizado apenas grupos homogêneos, aula após aula, os alunos ter-se-iam sentido desmotivados, por perceberem que se encontravam atrasados relativamente às aprendizagens, comparativamente aos seus pares mais hábeis.

Durante a AI, no que diz respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos, as informações recolhidas não foram totalmente conclusivas o que dificultou a fase inicial de construção do plano anual de turma (PAT). Após discussão dentro do núcleo de estágio e durante a realização dos balanços referentes à AI, a construção do PAT realizou-se de forma consciente e estruturada. O documento revestiu-se de grande utilidade, pois procurou desenvolver as três áreas de extensão da EF, tendo sempre em consideração que todos os alunos da turma são diferentes entre si e que o grau de complexidade das tarefas deve estar adaptado aos mesmos.

Este documento constituiu-se como um farol, para a progressão e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, permitindo-me delinear um caminho a seguir.

A definição das matérias prioritárias foi facilmente percecionada, embora inicialmente tivesse demonstrado dificuldade em prognosticar o nível de aprendizagem que o aluno conseguiria atingir.

A seleção das matérias prioritárias da turma seguiu um conjunto de critérios. Primeiro pesquisei quais as matérias nucleares em que a globalidade da turma apresentava mais dificuldades e, de seguida, analisei a polivalência dos espaços e materiais disponíveis.

Depois da definição das matérias, seguiu-se a construção de etapas e de unidade de ensino. Defini quatro etapas de trabalho durante o ano, integrando seis unidades de ensino no total.

No seguimento elaborei o plano da 2ª etapa. Este teve como principal objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento de três jogos desportivos coletivos, visto os alunos terem demonstrado muitas lacunas nestas três matérias. Decidi também trabalhar as matérias de badminton, orientação, ginástica de solo e dança, visto que, para a maior parte dos alunos, estes conteúdos não tinham sido trabalhados anteriormente.

A partir de meio do 2º período, embora tivesse continuado a elaborar os planos de aula, deixei de os utilizar e comecei a guiar-me somente pelas unidades de ensino e pelo plano de etapa. Inicialmente evidenciei alguma dificuldade na realização das unidades de

ensino, mas para superar este contratempo efetuei múltiplas pesquisas, analisei mais profundamente o PNEF, as Aprendizagens Essenciais e também com a ajuda dos meus colegas de estágio e orientadoras consegui atingir os objetivos a que me propus. Todos estes momentos são essenciais para alicerçar a construção de uma identidade profissional mais fortalecida e capacitada de resiliência.

## **Condução**

Uma das grandes dificuldades evidenciadas ao longo da minha formação foi a inibição sentida sempre que tinha de apresentar um trabalho em público. Sabendo que a capacidade de comunicação é uma competência fundamental na transmissão dos conhecimentos, e mesmo numa interação mais ativa, enquanto professora, tornou-se fundamental ultrapassar este obstáculo. Como forma de colmatar esta dificuldade, preparei, cuidadosamente e com alguma antecedência as preleções iniciais de aula, de forma a sentir-me mais confiante. Esta estratégia aliada a um clima positivo de empatia recíproca (professor/alunos) propiciaram um ambiente de descontração, contribuindo para uma progressiva e sentida confiança nas minhas intervenções.

Um dos grandes objetivos enquanto estagiária foi fomentar a motivação dos alunos para a prática da EF, bem como, a aquisição de competências de relacionamento interpessoal, envolvendo comportamentos de âmbito colaborativo. Assim, este processo deveria passar por uma organização coerente/estruturada de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Onofre (1996), a definição de rotinas organizativas, constitui-se como um pilar para a boa condução de todo o processo de ensino-aprendizagem e foi isso que procurei desde o início. As primeiras aulas tiveram como grande foco as regras e rotinas de trabalho na turma, e como tal, tentei que os alunos compreendessem a organização que pretendia para as aulas e percecionassem o que representavam comportamentos corretos e incorretos em aula ao estabelecer determinadas regras. Simultaneamente, estabeleci um conjunto de rotinas de organização de forma a fomentar um clima propício à cooperação e interajuda, para que a aula se desenvolvesse num ambiente motivador, agradável e produtivo, fomentador do empenho dos alunos. Tentei, também, atender à agenda social dos alunos, embora mantivesse a preocupação de proporcionar um clima agradável e caloroso na aula. Rosado e Ferreira (2009) revelam que a participação dos alunos é maior na aula, se estes estiverem num ambiente caloroso, preocupado e cuidado. Desde o primeiro dia de aulas tentei, portanto, criar um clima positivo fomentador de

aprendizagens significativas, em que os alunos cumprissem as regras e se sentissem à vontade para colocar questões.

Em pouco tempo pude constatar que as rotinas já se encontravam consolidadas pelos alunos e que, portanto, este objetivo tinha sido atingido. Estes cooperaram entre si nas tarefas, foram autônomos nas rotinas de organização do material e céleres nas rotações entre estações de trabalho. A relação motivadora que estabeleci com os alunos foi um dos aspetos a evidenciar visto que existiu respeito e liberdade para colocar questões, com um clima de aula muito positivo.

Com as regras e rotinas consolidadas foi altura de focar ainda mais as minhas atenções nas aprendizagens, emissão de *feedback* mais diversificado e utilização de agentes de ensino para me auxiliarem na aprendizagem.

De acordo com o mapa de rotações, nos 2º e 3º períodos de aulas, a turma do 10ºF, realizou as suas aulas na EBIJB. Assim, foi necessário organizar os alunos em relação à passagem entre escolas, pelo que combinámos que qualquer professora do núcleo de estágio estaria no portão durante o intervalo, para abrir e acompanhar a passagem dos alunos. Assim, os alunos passaram a realizar o percurso entre as duas escolas, equipavam-se sempre no pavilhão da EBIJB, colocavam as mochilas no cacifo e guardavam os valores num saco que estava sempre à minha guarda. A turma demorou algumas aulas a ambientar-se à nova rotina, mas por fim reteve as regras. No final da aula o trajeto de retorno também foi, sucessivamente, lembrado e demorou algum tempo a ser assimilado.

Em relação à passagem pedonal para a EBIJB, para a lecionação das aulas de EF, deveria ter sido fornecida uma chave aos professores que lecionam nesta escola, a fim de entrarem diretamente no portão de acesso ao pavilhão e não terem de percorrer a escola até chegar aos balneários. Assim, agilizar-se-ia o processo de passagem pedonal entre as escolas.

Os alunos foram disciplinados e não evidenciaram comportamentos fora da tarefa. Quando verifiquei que um aluno teve um comportamento fora da tarefa solicitei-o para demonstrar a tarefa comigo e, assim, consegui motivá-lo para participação ativa na aula.

Ao nível da preleção inicial, desde a primeira aula, tentei ser clara e concisa, de forma a otimizar o tempo destinado à prática, todavia ao início perdia algum tempo na distribuição dos coletes pelos alunos. Posteriormente, adotei a estratégia de pedir ajuda ao primeiro aluno a chegar à aula, fornecendo-lhe um documento onde estavam as equipas já formadas e para que fosse distribuindo os coletes pelos colegas, enquanto fazia a

preleção inicial. Outra das soluções adotadas foi a utilização do quadro (pavilhão) para, antecipadamente, referenciar as equipas e os elementos constituintes.

Relativamente aos momentos iniciais (aquecimento) e finais (alongamentos), recorri à diversificação das estratégias de aula, nas quais utilizei atividades criativas nas tarefas desenvolvidas, com enfoque na motivação geral da turma. No aquecimento utilizei atividades com materiais diversificados e com estafetas potenciando o trabalho em pares. Na parte final, foram aplicados alongamentos a pares, alongamentos com cordas e relaxamento em decúbito dorsal.

Ao longo do ano letivo, de forma a ir ao encontro das motivações dos alunos, diversifiquei os aquecimentos e aliei a condição física, matéria de aula e interesses dos alunos. Na 1ª etapa realizei predominantemente tarefas analíticas que, pouco ou nada, motivavam os alunos para a sua realização, mas progressivamente ao longo da 2ª etapa realizei tarefas com materiais diversificados como, cordas, escadas de agilidade, bancos suecos e bolas medicinais, ao som da música, e a partir da 3ª etapa utilizei jogos pré-desportivos e estafetas dinâmicas, tendo conseguido aliar a motivação ao trabalho da aptidão física ao aprofundamento das matérias a lecionar na aula.

Outro aspeto que devo registar, relaciona-se com o facto de, no início do estágio, não ter conseguido prever, com rigor, o tempo necessário para a realização das tarefas programadas. Este problema foi ultrapassado ao longo do ano com a ajuda dos colegas de estágio e orientadora e também através da prática decorrente do crescente número de aulas lecionadas.

Nas primeiras aulas estive muito presa ao planeamento e quando ocorria algo que não estava previsto tinha dificuldade em adaptar-me. Depois desta 1ª etapa, sempre que me ocorreu algum imprevisto na aula, consegui ser mais flexível e encontrar uma solução imediata para o problema. Saliento que, ao longo do ano letivo, não evidenciei dificuldade em adaptar o planeamento aos constrangimentos decorrentes da aula.

Esta capacidade de conseguir ser versátil e trazer alternativas para a aula deriva das aulas que fui observando ao longo do ano e que me permitiram aumentar o meu leque de estratégias e exercícios a realizar, como também, de reformular a planificação. A condução de treinos de basquetebol, atividades extracurriculares e aulas em campos de férias permitiram-me, também, ao longo dos anos, melhorar progressivamente este aspeto.

Nas primeiras aulas, por vezes, o meu posicionamento não foi o mais correto para fornecer *feedback* a alguns alunos. Aprendi, desde então, a colocar-me sempre numa zona da aula onde conseguisse emitir *feedback* à distância aos alunos e focar-me nas tarefas que necessitavam mais do meu auxílio. Quando me deslocava pelo espaço de aula tive

sempre a preocupação de o fazer pela periferia das tarefas, observando a turma na sua globalidade. Durante a lecionação das aulas no exterior consegui projetar a voz e facilmente emitir um *feedback* para um aluno que, por exemplo, estivesse do lado oposto e tivesse realizado algum gesto técnico incorreto.

O controlo da turma à distância não foi um problema que tenha evidenciado, visto que consegui facilmente projetar a voz e, ao mesmo tempo que emiti um *feedback* próximo do aluno, consegui alertar os alunos da zona oposta do pavilhão para realizarem a tarefa com mais intensidade. Durante o ano letivo melhorei a presença em aula, emissão de *feedback* à distância e a minha projeção de voz tornou-se muito mais audível.

No decorrer da etapa de AI (1ª etapa), deparei-me com o desafio de simultaneamente recolher informação, conduzir a aula, emitir *feedback* e controlar a turma. Esta dificuldade sentida, no início, foi progressivamente dissipada e já não constitui problema. Para a recolha dos níveis de aprendizagem dos alunos, utilizei as grelhas de observação do GEF e durante as aulas dos meus colegas fui treinando a observação e discutindo com a orientadora e colegas as minhas ilações. Os alunos que demonstravam mais dificuldades e os alunos mais hábeis eram os mais fáceis de identificar e, assim, o enfoque centrava-se nos alunos com competências medianas.

Depois de observar os resultados obtidos pelos alunos no período de AI foi necessário utilizá-los para a definição de matérias prioritárias, formação de grupos de trabalho por níveis e encontrar tarefas que fossem ao encontro dos objetivos a cumprir e, que ao mesmo tempo fossem desafiantes. Os resultados da AI não são estanques, visto que os podemos percecionar incorretamente ou ainda dar-se o caso de o aluno superar rapidamente as dificuldades evidenciadas.

A escolha das matérias a desenvolver durante a etapa seguinte, recaiu sobre matérias que se definiram como prioritárias, tendo como intuito recuperar os alunos que apresentassem mais dificuldades e aproveitando os alunos com mais experiência desportiva para ajudarem os colegas e constituírem-se como agentes de ensino.

No 1º período lecionei duas matérias desconhecidas da globalidade da turma: luta e orientação. A luta constituiu-se como matéria privilegiada para garantir o ecletismo do percurso dos alunos. Os desportos de combate desenvolvem imensas valências, tais como: disciplina, concentração, respeito e resiliência, requisitos fundamentais previstos no documento PASEO. Considero que estes alunos podem ser beneficiados por existir um parque de lazer próximo da escola, que permite realizar inúmeras atividades, nomeadamente de orientação.

A 2ª etapa, denominada de aprendizagem e desenvolvimento, teve como intuito a recuperação dos alunos que não cumpriram com o nível introdutório de aprendizagem. Na globalidade das aulas, os alunos estiveram divididos por grupos de nível, todavia ao verificar que os alunos com mais dificuldades estavam desmotivados e estagnados nas aprendizagens, decidi utilizar grupos heterogêneos. Ao utilizar esta estratégia senti que a turma começou a relacionar-se melhor, a cooperar mais e os alunos com mais dificuldades entusiasmaram-se e conseguiram progredir nas aprendizagens.

Os próprios alunos que assumiram o papel de agentes de ensino sentiram-se satisfeitos e motivados por auxiliar os colegas. De acordo com Sarmento, Veiga, Rosado, Ferreira e Rodrigues (1998) delegar funções num aluno ou grupo de alunos, de modo a libertar o professor para conseguir ajudar os outros com mais dificuldade, é uma forma de rentabilizar a aula e de haver níveis mais elevados de aprendizagem.

Nesta etapa, incidi no trabalho técnico e em situações de jogo reduzido ou condicionado. A criação de progressões de aprendizagem nas matérias e a combinação de conteúdos de aula foram alguns dos desafios com que me deparei nesta etapa, visto que os alunos, por vezes, aborreciam-se rapidamente das tarefas mais analíticas. Assim, nas aulas, combinei estações de trabalho com diferentes matérias em que existiam exercícios analíticos e formas jogadas, o que permitiu uma maior motivação e interesse dos alunos que, se não gostassem muito de uma matéria ou tarefa, sabiam que rapidamente passariam para outra estação com uma matéria diferente.

Na 3ª etapa, denominada de desenvolvimento e consolidação, tive como principal intuito ajudar os alunos com mais dificuldades a progredir nas aprendizagens tendo, para isso, utilizado grupos de alunos de diferentes níveis. Assim, através do desenvolvimento de um trabalho colaborativo coeso, em que os colegas individualmente se iam auxiliando e com a emissão de *feedback* interrogativo, prescritivo e descritivo vi melhoradas as competências da maioria dos alunos da turma.

Para desafiar os alunos mais hábeis nos momentos de avaliação e nas partes finais de aula, organizei-os em pares com competências semelhantes a fim de potenciar a competitividade entre eles.

Na 4ª etapa, designada de consolidação e revisão, tive como principal objetivo realizar uma análise das matérias em que tinha maior número de alunos críticos. Foi notória a evolução dos alunos nas diversas matérias, todavia houve alunos que não conseguiram atingir a totalidade dos objetivos definidos, alguns por dificuldades de aprendizagem de algumas matérias, outros por lesão ou falta de assiduidade.

Realizando um balanço dos desportos coletivos que abordei nesta etapa, verifiquei que o basquetebol foi a matéria em que os alunos progrediram de forma mais significativa, pois constatei que, no final, já conseguiam tomar decisões e reagir às movimentações dos colegas em campo. De salientar a evolução de algumas alunas, que no início do ano letivo estavam no nível introdutório e com um trabalho sistemático ao longo do ano conseguiram evoluir para o nível elementar. Apesar de alguns alunos da turma continuarem a demonstrar dificuldades técnicas ao nível do lançamento na passada, drible e passe, observando todo o percurso dos mesmos, verifiquei que realizaram progressos significativos.

A atitude da turma em relação aos jogos desportivos coletivos foi desde o início do ano letivo muito positiva. A turma demonstrou empenho, motivação e cooperação em todas as tarefas.

Todas as aulas que lecionei foram criteriosamente analisadas na conferência pós-aula realizada com os colegas do núcleo de estágio e a professora orientadora de escola. Em conjunto debatemos soluções válidas para a resolução de problemas, dialogámos sobre os pontos fortes e fracos das aulas, sobre as alterações que colocaríamos nas tarefas para potenciar o tempo útil de prática, a aprendizagem mais efetiva dos alunos e o desafio, a fim de realizarmos uma progressão nas nossas competências enquanto professores. As autoscopias realizadas nos pós aula dotaram-se também de uma importância fulcral, pois permitiram-me ajustar diversos planos (aula, unidade de ensino e etapa), mantendo a coesão e coerência destes, sempre com o foco na aprendizagem dos alunos, na minha formação enquanto futura professora e na construção progressiva de aulas mais desafiantes e adaptadas à minha turma. O estudo autónomo que realizei, por iniciativa própria, em livros e artigos científicos, a fim de me munir de maiores competências técnicas, contribuíram igualmente para aumentar o meu conhecimento pedagógico a nível desses conteúdos.

A ginástica acrobática e o futebol foram as matérias onde demonstrei mais dificuldades. Assim, durante todo o ano recorri principalmente à orientadora de escola e aos colegas do núcleo de estágio, para aprendizagem e progressão nestas matérias, pelo que, no final desta caminhada, considero que evolui principalmente no *feedback* dado nestas matérias.

No decorrer da condução de aulas dos colegas, a professora orientadora de escola emitia *feedback* e questionava-nos sobre o que realizaríamos de modo diferente e o que poderia ser melhorado, a fim de promover a nossa capacidade reflexiva. Assim, progressivamente ao longo do ano, com um trabalho sistemático quer diretamente centrado

na minha prática quer na prática dos colegas consegui corrigir algumas lacunas da minha intervenção pedagógica, tornando-a mais adequada e pertinente.

Após diálogo com a orientadora de escola foi sugerida a diversificação das partes finais de aula e, assim, decidi pesquisar alongamentos a pares e também alongamentos com o auxílio de uma corda.

Em conjunto, realizámos uma revisão sobre os diferentes tipos de *feedback* e estilos de ensino que poderíamos utilizar nas aulas e dialogámos sobre as potencialidades e mais-valias da utilização de cada um deles, para os alunos.

Ao verificarmos, em conferência pós aula, que alguns alunos das diversas turmas apresentavam desmotivação na realização de tarefas de aptidão física, foi solicitado pela professora orientadora de escola a pesquisa sobre tarefas diversificadas de desenvolvimento da aptidão física. Assim, tanto eu como os meus colegas de estágio, fomos introduzindo tarefas com o auxílio das tecnologias digitais, jogos pré-desportivos, estafetas com utilização de tarefas de materiais diversificados e em grupos ou pares. Devido ao trabalho que realizei no minibasquetebol e atividades extracurriculares consegui rapidamente encontrar tarefas dinâmicas, desafiantes e diversificadas para incluir nas aulas. Em aulas pontuais em que verificámos que a turma estava com muitas dificuldades técnicas na matéria, socorremo-nos da ajuda do núcleo de estágio e da orientadora de escola e cada um dos elementos acompanhou um grupo de trabalho.

O diálogo estabelecido com os outros professores e com as orientadoras, sobre as estratégias de observação, constituiu uma mais-valia no meu processo de aprendizagem, enquanto professora estagiária.

Foram diversos os momentos em que, depois de terminar as aulas, reuni com os colegas de núcleo de estágio e a orientadora de escola, para aperfeiçoarmos algumas lacunas que manifestávamos nas diversas matérias. A matéria de ginástica foi a mais trabalhada, devido à grande apetência demonstrada pela nossa orientadora de escola neste âmbito, tendo sido feito um reforço por diversas vezes das pegadas na matéria de ginástica acrobática, das ajudas manuais na ginástica de aparelhos e solo. Assim senti-me mais confiante na leção dessas matérias e melhorei o conhecimento pedagógico do conteúdo. Em conferência pós aula também dialogámos sobre as propostas de figuras para os níveis da turma, de forma a serem melhor sucedidos.

Nas aulas observadas pela orientadora de faculdade, através do seu *feedback* consegui adquirir e aperfeiçoar algumas competências essenciais para a leção, tais como: fecho do ciclo de *feedback*; utilização do questionamento nas diversas partes da



aula; emissão de *feedback* à distância; presença mais efetiva em aula e utilização de *feedback* com mais conteúdo.

De realçar também a visita realizada pelo coordenador do agrupamento B do estágio pedagógico que proporcionou ao nosso núcleo de estágio e ao núcleo de estágio da Escola Básica Eugénio dos Santos uma reflexão sobre a aula da minha colega de estágio. Durante a sua intervenção, o coordenador explicitou que os professores devem trabalhar com os alunos e para os alunos e devem perceber quais as suas fragilidades e dificuldades a fim de arranjam estratégias de ensino que vão ao encontro de uma potenciação da aprendizagem dos alunos. Devemos explicar aos alunos quais os objetivos que queremos que estes atinjam no final de um conjunto de aulas e questioná-los, aula a aula, sobre o que estão a aprender. Durante a realização das tarefas, os alunos têm de se responsabilizar pela sua execução e ter conhecimento do que estão a executar. As instruções dos professores devem ser breves e focar os pontos essenciais, visto que os alunos aprendem mais a fazer do que a ouvir. Não devemos utilizar tanto tempo da nossa instrução para explicar aos alunos como se ajuda. Eles próprios vão observando e ajudando. Nas aulas de ginástica os alunos têm que repetir muitas vezes a execução das tarefas, por isso devemos tentar não estender tanto a nossa instrução. Devemos utilizar outras estratégias para a instrução que não sejam apenas orais, tais como fazer esquemas no quadro, para ajudar os alunos a visualizarem as tarefas. As aulas devem espelhar a diferenciação, deste modo, o aluno chega à estação e vai trabalhar para aquele nível. As tarefas de condição física também devem ser diferentes em termos de repetições ou complexidade, consoante o nível dos alunos.

No decorrer do ano, na área da aptidão física, os alunos realizaram um trabalho contínuo, durante as aulas, de forma a prepararem-se para os testes da bateria do FITescola que se realizaram durante e no final de cada período. Para tal, utilizei algumas estratégias inovadoras, indo ao encontro da agenda social dos alunos. Estas estratégias foram: utilizar música na realização das tarefas de aptidão física e, no decorrer das aulas, fornecer aos alunos um vídeo que deveriam seguir efetuando as tarefas pedidas; solicitar a realização de tarefas com materiais diversificados (cordas, bolas medicinais, escadas de agilidade e bancos suecos) e estafetas com realização de trabalho de força. No final de todas as aulas do período, os alunos realizaram alongamentos com o intuito de relaxar os músculos. O trabalho de flexibilidade foi realizado em algumas aulas, com o intuito de aumentar a amplitude articular e melhorar os resultados do teste do FITescola.

Os instrumentos de avaliação da aptidão física utilizados foram os da bateria do FITescola: vaivém (aptidão aeróbia); extensões de braços, abdominais, impulsão

horizontal, flexibilidade de ombros e flexibilidade dos membros inferiores (aptidão muscular); índice de massa corporal e perímetro da cintura (composição corporal). Ao longo do ano, a evolução da turma em relação à aptidão aeróbia foi notória. Todos os alunos da turma atingiram a zona saudável da aptidão aeróbia. Dentro da aptidão muscular, a flexibilidade foi uma das componentes em que a turma apresentou mais dificuldades, pelo que me foquei mais no desenvolvimento da mesma.

Na área dos conhecimentos foi realizado um fracionamento das matérias pelos dez minutos finais de aula, em que forneci um documento aos alunos e procedi à sua explicação. As matérias abordadas ao longo do ano foram: o suporte básico de vida, principais lesões desportivas, frequência cardíaca, *fair play*, nutrição, lesões frequentes no desporto, benefícios da prática de atividade física, *doping*, desenvolvimento das capacidades motoras, frequência cardíaca, princípios de treino e sinais de fadiga. Estes conteúdos fazem parte integrante das Aprendizagens Essenciais. No final dos três períodos, foi realizado um teste de avaliação dos conhecimentos, em que a globalidade da turma obteve sucesso.

Numa análise mais particular, registo o caso de um aluno do 10ºF que tinha obesidade. Este demonstrou muitas dificuldades na realização de todos os elementos da ginástica, pelo que, nas aulas desta matéria, foquei-me na tentativa do aluno realizar o rolamento à frente e elementos de equilíbrio como o avião. O aluno, apesar das dificuldades apresentadas, na ginástica e na área da aptidão física, demonstrou motivação para a prática, foi lutador e perseverante na tentativa de melhoria. Foi realizado um trabalho tanto, nas aulas de EF como nos treinos do grupo equipa do DE de voleibol, tendo o aluno demonstrado progressos, perdendo, até ao momento, cerca de 12 kg, atingindo o número de percursos necessários para se encontrar na zona saudável da aptidão aeróbia. Refletindo sobre este caso de sucesso considero que a personalidade do aluno que é bastante humilde e empenhado, aliada à participação no núcleo do DE de voleibol, em que foi uma presença muito assídua, contribuíram para o progresso do mesmo. Apesar de este ainda ter um longo caminho a percorrer, é de salientar o papel da escola/EF/DE na diminuição do comportamento sedentário do aluno e no gosto pela prática de atividade física. Destaco, ainda, a atribuição do prémio de atleta do ano, na modalidade de voleibol, ao referido aluno tendo sido referido que o mesmo foi assíduo, colaborador nas questões organizativas do treino/jogo, mostrou um enorme empenho na procura da sua evolução técnico-tática, tendo realizado uma progressão significativa que contribuiu para a melhoria dos resultados da equipa.

De referenciar, também, a evolução ao nível da cooperação manifestada por um dos alunos da turma, que, no início do ano letivo, manifestava um comportamento irreverente, questionando todas as tarefas propostas e tendo uma atitude pouco cooperante com os colegas e professora. Ao longo do 1º período, através de um diálogo constante e de um trabalho contínuo de cooperação em aula com colegas e professora, o aluno evidenciou mudanças significativas nas suas atitudes e comportamentos.

Durante o ano letivo, utilizei músicas ao gosto dos alunos, *tablet* com propostas de aptidão física, tarefas com escadas de agilidade, cordas, bancos suecos e bolas medicinais. Com a utilização de materiais diversificados e tecnologias digitais, acredito que fui ao encontro da agenda social dos alunos e que estes se sentiram felizes nas aulas e no final das mesmas era notório que não tinham vontade de sair.

Elaborei um plano de treino para a interrupção letiva do Natal e alertei os alunos para a necessidade de descansar e realizar exercício físico, independentemente da sua intensidade, durante as restantes pausas letivas.

### **Gestão do tempo**

A gestão do tempo total de aula foi uma tarefa que, em termos globais, realizei sem contratempos.

No 1º período senti necessidade de realizar a chamada dos alunos, no início da aula, algo que ao longo do ano fui deixando de efetuar e implementei uma folha de presenças em que os alunos assinalavam a presença (colocando uma cruz no seu nome) e registavam a hora de chegada à aula. Esta estratégia ajudou os alunos a consciencializarem-se do horário, tornando-se mais pontuais.

Após a tolerância dada, era feito um resumo sobre o que seria abordado na aula e era transmitida uma breve instrução sobre as tarefas iniciais. Em relação à instrução penso que fui clara e objetiva, tentei utilizar sempre alunos para demonstrar as tarefas e, assim, consegui mais facilmente realçar os pontos críticos.

O balanço de aula foi melhorando, visto que no início incidia a atenção praticamente na minha preleção e, ao longo do ano, fui colocando questões aos alunos, tentando que estes pensassem no que tinham estado a realizar e conseguissem mobilizar o conhecimento.

Nas primeiras aulas do período, senti dificuldades em perceber quanto tempo estabeleceria para cada uma das tarefas. Na primeira aula estabeleci um determinado tempo para cada tarefa, mas, demorei muito menos tempo do que aquele que tinha previsto. Na realização das mesmas, quando via que os alunos já tinham atingido os

objetivos, automaticamente, mudava de tarefa e, se estas fossem mais curtas do que o previsto, contrabalançava e dava aos alunos um maior tempo de jogo.

### **Gestão do material**

No início do ano letivo, em conjunto com os colegas do núcleo de estágio, durante o intervalo que precedia a lecionação, montávamos o material de aula, a fim de rentabilizar o tempo da mesma. Depois do alerta da nossa orientadora de escola e de uma reflexão conjunta entre todos os elementos do núcleo de estágio começámos a efetuar esse trabalho com a ajuda dos alunos que se equipavam mais rapidamente e, assim, chegavam com antecedência à aula. Logo, consegui garantir uma montagem rápida do material e dotei os alunos de competências nomeadamente autonomia, proatividade e conhecimentos acerca do transporte e montagem do material.

Em relação ao material, desde a primeira aula, a orientadora de escola fez um alerta para termos uma atenção redobrada sobre o material de aula. Antes de iniciarmos a mesma devíamos sempre contá-lo e no final conferir se o número coincidia. Em todas as tarefas de aula deveríamos verificar se os materiais estavam montados em segurança e caso nos apercebêssemos que algum destes colocava em risco a integridade física dos alunos deveríamos retirá-los.

A preocupação de criar rotinas de colocação dos coletes no carrinho, na passagem das bolas de voleibol sempre por baixo da rede, na colocação das raquetes de ténis arrumadas no carrinho, entre outras, foram algumas das estratégias que a orientadora de escola nos transmitiu, desde o início do estágio, e que permitiram criar uma rotina organizativa na turma. A criação de alternativas quando o material estava a ser utilizado por outro professor, foi outro dos aspetos que durante o estágio foi debatido arduamente nas conferências pós aulas com os colegas do núcleo de estágio e orientadora de escola e que permitiu dotar-me de um maior conhecimento em relação às valências e possibilidades dos materiais e tarefas a realizar. Durante o decorrer da aula, os alunos, que estavam lesionados ou que não realizavam aula por falta de material, ajudavam-me a recolher o material e a arrumá-lo no respetivo lugar.

### **Gestão dos alunos**

A gestão dos alunos foi um aspeto que tive sempre particular consideração. Conseguir planear tarefas, em que todos os alunos da turma estivessem o menor tempo parados e com atividades desafiantes, foi outra das preocupações que evidenciei. Durante

o estágio diversifiquei a organização dos alunos em aula em que utilizei tarefas massivas ou por estações.

Os grupos de trabalho foram idealizados de forma a potenciar as aprendizagens dos alunos e, ao mesmo tempo, controlar a disciplina na turma. Utilizei maioritariamente grupos heterogéneos em que os alunos mais hábeis ajudavam os alunos com mais dificuldades, proporcionando momentos/situações de cooperação de um maior desafio e de competição. Em alguns momentos utilizei também grupos homogéneos para manter os alunos mais hábeis mais motivados e proporcionar-lhes momentos competitivos.

### **Registo da avaliação**

A rápida memorização dos nomes da totalidade dos alunos da turma possibilitou o registo célere do nível de aprendizagem dos alunos nas diversas matérias durante a AI, no decorrer de cada aula.

Ao longo do ano, adquiri um conhecimento sobre os níveis de aprendizagens dos alunos e, por isso, durante a aula apenas realizei pequenas anotações sobre as suas prestações, guardando o pós-aula para efetuar as anotações na agenda do professor. Assim, consegui focar-me mais na correção dos alunos ajudando-os a melhorar as suas aprendizagens.

### **Feedback**

Durante o período de AI evidenciei alguma dificuldade em relação à direção do *feedback*, visto que emitia *feedback* predominantemente individual, sendo poucas as ocasiões em que utilizei o *feedback* para um grupo de alunos ou coletivo. Empreguei predominantemente *feedback* prescritivo e com pouca frequência *feedback* interrogativo e demonstrei dificuldade em fechar o ciclo de *feedback*, porque estive demasiado focada na manutenção do comportamento da turma.

Assim, depois dessa fase inicial, tentei manter uma maior proximidade a cada grupo de alunos não descurando o controlo dos restantes de forma a fornecer um *feedback* de qualidade e fechando o ciclo do *feedback*.

No decorrer do ano letivo, com a diminuição da preocupação com as rotinas de aula, que já se encontravam mais consolidadas, e com o aumento do conhecimento do conteúdo, consegui focar-me mais nos *feedbacks* interrogativos e emitir *feedbacks* mais dirigidos para o grupo/turma. Deste modo, antes de corrigir os alunos tentei questioná-los sobre as tarefas e estes assimilaram melhor o intuito das mesmas.

Ao longo do ano consegui alternar de um *feedback* individual para um *feedback* de grupo quando verifiquei que existiam vários alunos a cometer o mesmo erro.

### **Estilos de ensino**

Os estilos de ensino convergentes foram os mais utilizados nas aulas, visto que facilitam a organização das mesmas e permitem um maior controlo sobre os alunos. No estilo de ensino por comando o professor toma todas as decisões e o aluno responde a cada uma delas. No ensino da matéria de dança (chachachá), utilizei este estilo de ensino visto que pretendia que os alunos conseguissem efetuar a coreografia idealizada por mim no ritmo da música. Com a utilização deste estilo de ensino consegui atingir o objetivo definido. O estilo de ensino por comando foi também utilizado na aprendizagem de elementos técnicos em que eu ou um aluno modelo efetuámos a demonstração.

O estilo de ensino tarefa foi dos mais utilizados nas aulas. Neste estilo as decisões pré-impacto e pós-impacto são tomadas pelo professor, todavia algumas das decisões durante a fase de execução das tarefas são tomadas pelos alunos (Krug ,2009). Assim os alunos não só praticam a tarefa como tomam algumas decisões sobre o processo de aprendizagem. Neste estilo o professor aprende a acreditar e a confiar nas decisões tomadas na execução das tarefas. Em algumas aulas dividi os alunos por estações e estes autonomamente realizaram a tarefa ao seu ritmo. Este estilo de ensino permitiu-me fornecer mais *feedback* aos alunos com mais dificuldades, visto que a restante turma estava autónoma nas tarefas.

Em grande parte das aulas dividi os alunos por grupos e pedi-lhes para se deslocarem para o local das tarefas e para as executarem de acordo com a explicação dada.

O estilo de ensino descoberta divergente foi utilizado numa das aulas de aprendizagem da matéria de ginástica acrobática. Com a utilização deste estilo de ensino tive o intuito de colocar os alunos a pensar, para que estes descobrissem múltiplas soluções para o problema definido. Assim coloquei aos alunos um problema que provocou uma dissonância cognitiva. Os alunos tinham o desafio de criar um trio gímnico apenas com 3 apoios no chão. Forneci o tempo suficiente para os alunos efetuarem a tarefa e no final a turma conseguiu pensar e realizar figuras gímnicas originais. Esta foi uma atividade de que os alunos gostaram bastante e com imenso potencial, pelo que utilizá-la-ei como estratégia no futuro.

O estilo de ensino inclusivo foi frequentemente utilizado em todas as sessões. Foram fornecidas aos alunos diversas possibilidades de estes realizarem as tarefas

adaptadas ao seu nível. Nas tarefas de condição física defini variantes de dificuldade e facilidade para que os alunos realizassem tarefas adaptadas ao seu nível.

O estilo de ensino autoavaliação foi utilizado na matéria de ginástica, na qual os alunos tinham o desafio de controlar e avaliar a sua aprendizagem.

## **Planear para melhorar as aprendizagens**

### **Avaliação**

A avaliação deve ser pensada de forma indissociável do processo de aprendizagem e das estratégias de ensino que o professor decide pôr em prática. A avaliação não deve ser um meio para atribuir classificações, mas sim um meio para melhorar as aprendizagens e o ensino dos alunos.

Trata-se de um processo de recolha de dados e informação sobre o que os alunos são capazes de fazer numa diversidade de situações, com vista à formulação de um juízo de valor para a tomada de decisão. Desde o início do ano letivo realizei sistematicamente a avaliação formativa dos alunos, expressada na reunião intercalar e a avaliação sumativa nas reuniões finais de avaliação dos 1º, 2º e 3º períodos.

### **Os benefícios da Avaliação formativa**

A cultura das classificações está bastante enraizada no sistema de ensino português e, sabe-se, que esta não produz um efeito tão positivo como uma apreciação, com *feedback* descritivo, em que os professores fornecessem sugestões aos alunos contribuindo para a sua aprendizagem (Butler, 2001). A avaliação deve acompanhar o processo de ensino e a aprendizagem.

A avaliação formativa é a avaliação do dia a dia e do contacto com os alunos e é um tipo de avaliação utilizado pelos professores para a aprendizagem e não das aprendizagens. Ou seja, as informações recolhidas com este tipo de avaliação orientam e regulam o processo de ensino-aprendizagem, servindo para a tomada de decisão imediata e a curto prazo relativamente ao planeamento das aprendizagens dos alunos. A avaliação formativa surge, portanto, incorporada neste mesmo processo e procura perceber se os alunos estão a aprender de acordo com o esperado e, caso não estejam, procura perceber como é possível adaptar e promover as aprendizagens.

Carvalho (1994) define a avaliação formativa como um sistema de recolha e interpretação de dados para que os professores e os alunos possam ajustar as suas atividades às dificuldades sentidas no processo ensino-aprendizagem, estabelecendo

novas prioridades e desafios, com o objetivo de promover as aprendizagens. A avaliação formativa é, então, uma referência imprescindível para o professor no ajustamento do planejamento durante o processo de ensino-aprendizagem e para os alunos na autoavaliação dos seus conhecimentos e competências.

Esta avaliação foi sistematicamente realizada ao longo de todo o ano, no sentido de orientar o ensino e reorientá-lo sempre que necessário, com o principal objetivo de regular as aprendizagens dos alunos.

No início do processo de estágio, já conhecia os benefícios da avaliação formativa, embora, devido à falta de experiência, sentisse algumas dificuldades em operacionalizá-la. Assim, na 3ª etapa, decidi elaborar fichas individuais sobre os níveis de aprendizagens dos alunos para que estes tivessem na sua posse um documento de diagnóstico das aprendizagens e informações sobre o que necessitavam desenvolver para melhorarem. Sobre esta proposta, os alunos transmitiram que, na posse deste documento, se sentiram mais envolvidos no processo e mais conscientes do que necessitavam realizar para melhorar as suas aprendizagens.

### **Autoavaliação**

A ficha de avaliação final utilizada no final dos períodos foi dividida nas três áreas: atividades físicas, aptidão física e conhecimentos. Na área das atividades físicas os alunos autoavaliavam-se em relação às diversas matérias, colocando o nível introdutório, elementar ou avançado. Nas áreas da aptidão física e conhecimentos, o aluno teria de assinalar se estava apto ou não apto. Os alunos realizaram também a heteroavaliação dos colegas. A utilização da heteroavaliação ajudou-me a perceber que os alunos têm sentido crítico e sabem avaliar as prestações dos colegas. Ao observar as respostas dos alunos constatei que, no 1º período, a grande maioria desvalorizou o seu desempenho, atribuindo classificações um valor inferior à sua prestação, algo que no 2º período já não aconteceu.

A autoavaliação foi utilizada durante a 3ª e 4ª etapa, no final de cada unidade de ensino e no final da etapa, com o intuito de relembrar os objetivos de cada matéria e promover um processo de autorregulação das aprendizagens do seu desempenho. Nas fichas de autoavaliação das diversas matérias os alunos assinalavam se realizam, realizam com erros ou não realizam os níveis de aprendizagem, tarefa que se revelou muito interessante.



## **Observação**

O processo de observação é um momento bastante enriquecedor para qualquer estagiário. Assisti, com os meus colegas do núcleo de estágio, pelo menos uma vez por semana, durante o ano, a algumas aulas ministradas pelos meus colegas do GEF e pela orientadora de escola, a fim de me munir de um vasto leque de diversificação de estratégias de condução de aulas, como forma de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Durante todo o ano letivo, utilizei fichas de observação do desempenho dos alunos relativamente às matérias lecionadas, onde anotei os níveis de aprendizagem em que os mesmos se encontravam.

Quando realizava alguma matéria em aula, relativamente à qual não tinha pleno domínio optava por ter bem presente todos os objetivos que deveria ter em conta, de forma a facilitar o processo de observação e também para explicar aos alunos o que deveriam realizar para estarem inseridos no nível introdutório, elementar e avançado.

Na ginástica utilizei uma grelha, onde estavam especificados os elementos que os alunos deveriam realizar. Pedi às duas alunas que estavam com atestado médico para me auxiliarem na observação dos seus colegas. Assim, estas alunas treinaram a observação e perceberam o que é necessário realizar para estarem nos diferentes níveis.

## **Avaliação Sumativa**

A avaliação sumativa é uma avaliação mais centrada no balanço das aprendizagens. Esta surge sempre no final de uma etapa de aprendizagem, tendo o objetivo de perceber o nível dos alunos em relação aos objetivos específicos e gerais e tendo ainda o objetivo de certificar e atribuir uma classificação aos alunos. As informações recolhidas na avaliação sumativa podem e devem ainda ser utilizadas como fim formativo. Ou seja, a recolha de informações no final de um processo de aprendizagem (seja através da aplicação de testes teóricos, seja através do registo do desempenho dos alunos em situações práticas) ajuda o professor a perceber a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, a adequação deste mesmo processo às necessidades e dificuldades dos alunos e os pontos fortes e fracos do seu planeamento (Fernandes, 2007). Paralelamente as informações da avaliação formativa devem contribuir para a ponderação das notas finais dos alunos na avaliação sumativa, fundamentando assim o princípio de avaliação contínua.

Fernandes (2006) refere que, quando realiza avaliação formativa em contexto de aula, os alunos aprendem mais e de melhor forma relativamente a quando só se realiza a avaliação sumativa. Isto deve-se ao facto de nesta avaliação o professor emitir *feedbacks*

aos alunos no decorrer do processo de aprendizagem, permitindo assim que estes se situem em relação aos objetivos que se pretendem alcançar e melhorem as suas competências. Por outras palavras, durante um momento de avaliação formativa, o professor com a recolha de informação dos seus alunos, faz juízos de valor e fornece *feedbacks* imediatos, promovendo a aprendizagem dos seus alunos.

No início do ano letivo, foi fornecida uma grelha de avaliação, a qual foi utilizada por todos os professores de EF. Nesta constam as três áreas de extensão da EF e as condições de sucesso para os alunos obterem classificação positiva no final do período.

Em relação aos critérios de avaliação, os alunos para obterem sucesso na disciplina de EF, devem: selecionar as duas melhores matérias dos jogos desportivos coletivos, uma matéria de ginástica, uma matéria de atividades rítmicas expressivas e duas matérias da categoria outra. É bastante positivo, os critérios de avaliação não conterem as atitudes e valores, porque estas já estão contempladas nas atividades físicas, visto que se um aluno não cooperar com os colegas na realização das tarefas, não aceitar as regras de arbitragem e as orientações do professor automaticamente não obtém sucesso na área das atividades físicas.

Na reta final de todos os períodos, efetuei uma conferência curricular com os colegas do núcleo de estágio e a professora orientadora de escola, com o intuito de aferirmos as classificações dos alunos e elaborarmos as respetivas sínteses descritivas. A professora orientadora de escola com a sua experiência aconselhou-me em relação a algumas classificações. O debate de classificações foi bastante proveitoso para a minha formação profissional. Os prazos de entrega dos documentos de avaliação sumativa foram sempre cumpridos, o que possibilitou uma reflexão atempada.

### **Professor a tempo inteiro (3º ciclo e secundário)**

A semana do PTI para os diferentes ciclos de ensino (3º ciclo e secundário) foi uma experiência bastante gratificante e de enorme aprendizagem, o que me permitiu perceber o esforço semanal de um professor que se confronta com diversos níveis de ensino, reuniões, DE e DT.

No início da lecionação estava com algum receio de me esquecer de algum exercício que tivesse planeado, porém, dia após dia, fui entrando no ritmo e consegui abstrair-me de algumas inseguranças.

O agradecimento de diversos alunos que, no final da aula, expressavam que gostaram muito da aula lecionada por mim e que conseguiram realizar algumas tarefas

através do meu *feedback* ou ajuda manual, fez-me refletir sobre o grande objetivo de ser professora (aprendizagem e evolução dos alunos).

No final da lecionação estava cansada, às vezes até um pouco rouca, todavia com uma sensação única de dever cumprido e de esta ter sido uma das melhores experiências do estágio pedagógico. Ao nível da gestão da carga horária, poderei dizer que me senti mais cansada nos últimos dois dias pelo facto da acumulação de muitas horas de aulas, reuniões e DE, todavia, ao longo da semana, a vontade e prazer que a lecionação me proporcionou ultrapassou qualquer sentimento de cansaço ou fadiga.

Tratou-se de um processo algo exigente, mas indubitavelmente, compensador.

Para que fosse possível lecionar as aulas realizei uma observação das diversas turmas, algumas das quais vinha acompanhando deste o 1º período. Esta experiência de observação foi muito profícua e importante para conseguir planear de acordo com as características da turma, as suas rotinas e comportamentos.

Após a recolha de todas as características das turmas, foi importante planear dando seguimento às matérias que os professores responsáveis me indicaram. Esta tarefa tornou-se um desafio, pois além de querer utilizar as minhas metodologias, princípios de planeamento, condução e gestão, foi importante estar recetiva e respeitar as estratégias dos professores responsáveis.

Ao contactar com diversos professores consegui dialogar e perceber a visão de cada um face à EF. Todos estes pontos de vista têm claramente as suas especificidades, as quais me permitiram crescer enquanto futura docente e identificar aqueles com os quais me revejo. O convívio estabelecido com os professores responsáveis pelas turmas que lecionei foi igualmente gratificante. Os momentos após terminada a aula em que nos reuníamos no bar para lanchar e conversar uns com os outros, foram agradáveis e, diria mesmo, determinantes para aumentar a interação e construir um ambiente harmonioso no trabalho.

Alguns referiram que o mais importante é manter os alunos em prática constante durante a aula com pouco tempo de paragem para instrução e tentar incutir-lhes a necessidade de serem ativos durante o seu dia. Esta é também a visão que tento transmitir aos meus alunos, pois após a escolaridade obrigatória, estes devem estar dotados de um conjunto de exercícios que os ajudem a, autonomamente, trabalharem o seu corpo, a fim de se manterem saudáveis e com sensação de bem-estar físico e psíquico.

No planeamento, destaco a responsabilidade que senti ao ter de estruturar diversas aulas e assegurá-las mantendo a correta condução das mesmas. Aula após aula fui

revendo os conteúdos que iria lecionar, as componentes críticas e a organização das mesmas.

A leção a diferentes níveis de escolaridade fez-me perceber que devemos adaptar o modo de leção consoante o ano ou ciclo, visto que os alunos têm personalidades totalmente distintas e maneiras de estar, agir e pensar diferentes. Assim, tratou-se de uma aprendizagem que levarei para a minha prática profissional futura.

A experiência de lecionar aulas de 45 minutos foi uma novidade para mim, apesar de observar semanalmente a aula da minha colega de estágio. O planeamento e condução foram bastante diferentes da observação. Assim, organizei aulas de 45 minutos em que a instrução era muito curta e o tempo de prática era elevado. Considero que consegui rentabilizar muito bem estas aulas, de forma a permitir um tempo de prática motora considerável.

Concluindo, posso referir que esta foi uma semana de vivências inesquecíveis, em que consegui cumprir os objetivos a que me propus, lidei com uma diversidade imensa de alunos, com diferentes maneiras de ver e estar na EF. Não tenho dúvidas de que consegui conquistar os alunos e estabeleci relações positivas e climas de aula dinâmicos e intensos. Alguns alunos nas diversas turmas pediram-me para continuar a lecionar as aulas na semana seguinte, visto que tinham gostado da dinâmica e da diversificação das tarefas realizadas.

Esta experiência permitiu-me uma maior abertura e relacionamento com os professores do GEF, consegui dialogar e conhecer diferentes perspetivas da EF. Viver uma experiência próxima da realidade de um docente ajudou a construir uma identidade profissional.

### **Lecionação ao 1º ciclo e ao 2º ciclo**

A semana de leção aos alunos do 1º e do 2º ciclo, bem como a semana de PTI, foram experiências que recordarei, pela positiva, para o resto da minha vida. Esta possibilitou-me lecionar um grupo etário diferente do que estou a acompanhar nas aulas de EF. Complementarmente à minha formação inicial na faculdade, treinei durante dois anos uma equipa de minibasquetebol com crianças de idades semelhantes às dos alunos dos 4º e 5º anos, pelo que não foi totalmente nova a experiência de leção nesta faixa etária. As atividades extracurriculares permitiram-me, também, ter um conhecimento global sobre os alunos do 1º ciclo, no que diz respeito aos seus gostos, tipos de tarefas a realizar e tempo destinado às mesmas. Considero que foi algo que me ajudou a conseguir idealizar aulas de PTI mais adaptadas ao nível etário dos alunos.

A organização e escolha das turmas foi simplificada através do apoio da professora do 4º ano e da rápida concordância entre mim e os meus colegas de estágio, pelo que definimos rapidamente as turmas, não surgindo dificuldades ao nível da disponibilidade ou entraves por parte das professoras.

O período de observação que realizei na turma do 5ºE foi crucial e permitiu-me criar uma primeira empatia com os alunos, registar as principais características da turma e assimilar os nomes de todos os alunos.

Passando para o planeamento, elogio a liberdade colocada por parte dos professores para que realizasse as tarefas que eu entendesse, de acordo com o espaço onde lecionaria. Este enquadramento foi importante, pois sentia alguma preocupação pelo desconhecimento da turma e dos alunos, dado que, era importante realizar tarefas que me fossem familiares e que, simultaneamente, fossem ao encontro das necessidades dos alunos.

Os alunos do 4º ano e do 5º ano demonstraram ser crianças curiosas, empenhadas e cumpridoras. Tentei durante toda a aula criar um bom clima interagindo com os alunos e pedindo para que estes demonstrassem as tarefas. Utilizei uma linguagem clara, com frases curtas, para explicar as tarefas de forma concisa e potenciar o tempo de aprendizagem.

Para finalizar, considero que cumpri os objetivos a que me propus, adaptando as aulas lecionadas ao escalão etário dos alunos. Consegui estabelecer com ambas as turmas relações positivas, tendo os alunos, no final da aula, pedido para voltar a lecionar na turma e ensinar mais tarefas. Estas palavras foram muito encorajadoras e ajudam-me a continuar o meu caminho e a acreditar no contributo que posso vir a ter para os futuros adultos ganharem gosto pelas atividades físicas.

## **Área 2 – Investigação e inovação pedagógicas**

A área 2 tem como principal intuito projetar trabalhos de investigação-ação na escola de estágio. O envolvimento dos professores em problemas práticos do quotidiano escolar em que estes procuram soluções para os problemas observados ajudará a transformar o ensino (Cardoso, 2014). Para que tal aconteça foi necessário ter em conta as particularidades e individualidades da escola. O trabalho desenvolvido foi realizado em parceria com os colegas de estágio e com o auxílio das orientadoras de escola e faculdade.

## **Pertinência**

Primeiramente, o núcleo de estágio tinha idealizado realizar uma investigação sobre a EF no 1º ciclo, todavia apercebemo-nos que este não era um problema muito evidente, visto que os resultados das provas de aferição explicitaram que os alunos do 2º ano tinham classificações acima da média nacional. Rapidamente mudámos o foco da nossa intervenção e iniciámos diversos diálogos com professores e numa reunião TED identificámos que os professores de EF manifestavam dificuldade na utilização da plataforma FITescola e na utilização de tecnologias digitais em aula.

Com o intuito de ajudar os professores do GEF a utilizarem a plataforma do FITescola, o núcleo de estágio, efetuou uma apresentação sobre a mesma e, posteriormente, em reunião TED, efetuámos uma aferição da monitorização dos testes.

## **Pergunta de partida**

A questão de partida formulada, com o apoio do professor da unidade curricular de Investigação Educacional e da professora orientadora de escola, foi “como é que a utilização das tecnologias digitais pode auxiliar no planeamento e desenvolvimento da aptidão física?”, unificada no tema base – As tecnologias digitais em EF.

## **Design do estudo**

O *design* do estudo teve uma via de investigação que incidiu sobre a perceção dos professores face à utilização de tecnologias digitais na promoção da aptidão física e atividade física dos alunos. Neste sentido, foram utilizados questionários com diversas tipologias de resposta (aberta, fechada, dicotómica e tipo *likert*). O núcleo decidiu utilizar questionários devido ao elevado número de docentes que compõe o GEF. A utilização de uma metodologia qualitativa, entrevista, acarretaria um dispêndio de recursos temporais bastante elevado, bem como, o elevado número de entrevistas a realizar e a combinação de horários seria difícil de gerir, dado o elevado número de docentes do GEF.

## **População**

A população da investigação foi constituída pelos 18 professores de 3º ciclo e secundário da ESLFB, com idades compreendidas entre os 30 e os 64 anos, integrando 9 docentes do sexo masculino e 9 docentes do sexo feminino. A orientadora de escola não fez parte da população, dado que colaborou na elaboração do questionário e respondeu-o a título experimental, a fim de percebermos se o mesmo estava elaborado de forma

correta e perceptível. Um dos professores do GEF que, apenas, leciona o DE de surf, também não fez parte da população.

Assim conseguimos obter informações sobre a totalidade de professores de EF da escola. Optámos por não abarcar os restantes professores do agrupamento na população de estudo, visto que estes se encontravam noutra escola e num outro grupo de EF e desta forma seria difícil aplicar o questionário.

A aplicação do questionário foi realizada nas aulas de PTI e aos restantes professores na reunião TED.

### **Apresentação e discussão de resultados**

Através da análise dos dados recolhidos observámos que cerca de 56% dos professores do GEF, nos últimos 5 anos, frequentaram formações sobre tecnologia. Numa perspetiva de análise considerámos que a formação interna dentro do GEF é uma boa estratégia para ajudar os professores a melhorarem as suas aulas. No início do ano letivo, deve ser feito um levantamento das áreas fortes de todos os professores e deve ser realizada uma calendarização onde são definidas as matérias e respetivos dias de formação. Todos os professores têm mais-valias que podem acrescentar ao nível de matérias e de saberes tecnológicos, que podem vir a auxiliar os colegas.

Em relação à utilização da plataforma FITescola metade dos professores revelou que já a utilizava antes da formação ministrada pelos estagiários. Cerca de 56% dos professores começou a utilizar a plataforma depois da formação dada pelos estagiários.

Outro dos resultados observados no questionário foi que cerca de 77,78% dos professores não forneceram as credenciais de acesso à área privada dos alunos/EE. É deveras conhecida a importância da relação existente entre o aluno, a família e a escola. Schneider e Coleman (2018) referem que um dos fatores mais importantes no sucesso de uma criança na escola é o grau de envolvimento dos seus EE na sua situação escolar. Assim, o grupo de estágio considerou que deveria haver uma preocupação maior por parte dos professores do GEF em fornecerem aos alunos/EE as credenciais de acesso à plataforma FITescola.

A maioria dos professores (94,4%) foram a favor da utilização das tecnologias em aula e consideraram que estas influenciam positivamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Os docentes reconheceram os benefícios do uso das tecnologias na melhoria da motivação dos alunos, na facilitação das aprendizagens e na transmissão e na perceção da informação. Auxilia, também, na lecionação das aulas,

fornecendo um apoio quer para o visionamento de tarefas, quer para a avaliação formativa em aula.

A utilidade das tecnologias é apoiada por Sargent (2018), que refere que os alunos estão mais atentos, envolvidos e com níveis de aprendizagem mais elevados com o uso das tecnologias e que existe uma melhoria na comunicação professor/aluno, algo que está em consonância com a ideia explicitada pelos docentes de EF.

As tecnologias mais utilizadas pelos professores do GEF foram a coluna de som (28%), computador/tablet/telemóvel (33%), vídeos ilustrativos de matérias (14%) e aplicações para trabalhar a aptidão física (11%). Os resultados vão ao encontro do estudo de Robinson e Randall (2017) em que constataram que a utilização de música nas aulas é das tecnologias mais utilizadas na EF.

Os professores do GEF consideraram que existe um despertar de interesse nos alunos quando utilizam tecnologias digitais (66,67%), sendo que observavam mais vontade de realizar as tarefas, maior interesse, atenção e motivação.

Marques e Martins (2015) no seu estudo explicitaram que algumas estratégias de desenvolvimento da aptidão física, passam por atividades de ginásio, treino em circuito e atividades com ligação à plataforma da escola, pelo que, foi sugerido que os professores de EF concedam mais atenção aos gostos dos alunos e tentem desenvolver atividades que motivem os mesmos para a prática de atividade física ao longo da vida.

Em relação à perceção dos professores do GEF sobre o uso das tecnologias por parte dos seus pares foi possível evidenciar que 50% dos professores considera que as tecnologias não são utilizadas pelos colegas.

Os professores de EF referenciaram que aumentam gradualmente a carga de trabalho ao longo das aulas e que existe um trabalho efetivo da aptidão muscular e aeróbia.

O trabalho de aptidão física foi desenvolvido maioritariamente por convicção pessoal, seguido de diretrizes vinculadas pelo GEF, indicações programáticas e motivação dos alunos.

Na opinião do núcleo de estágio, deveria existir uma maior preocupação por parte dos professores em promover a aptidão física, com o intuito de melhorar a saúde dos alunos e incutir-lhes hábitos de vida ativos e saudáveis.

Os resultados referenciaram que a maioria dos professores trabalha a aptidão física na parte inicial da aula (40,9%) ou em todas as partes (31,8%). Existiu um equilíbrio de respostas dos professores que referiram que trabalham a aptidão física em simultâneo com outras temáticas ou isoladamente. Em relação à frequência de trabalho, 73% afirmou que realiza em todas as aulas e 25% referiu que trabalha em diversas aulas ao longo do ano.



Diversos autores referiram que a adoção de um estilo de vida ativo e saudável ajudará a evitar o aparecimento de doenças (Marques, Loureiro, Naia, Rosa & Matos 2018). Assim, a EF deve ter um papel crucial na estruturação de alunos consistentes e dotados das ferramentas necessárias para a adoção destes comportamentos promotores de saúde.

Os docentes do GEF consideraram como componentes mais importantes da aptidão física, a aptidão aeróbia (44,8%), seguido da aptidão muscular (27,6%), flexibilidade (13,8%) e uma percentagem de 13,8% dos professores considerou que todas são importantes.

### **Sugestões e propostas para um maior uso das tecnologias digitais**

O núcleo de estágio sugeriu a utilização das tecnologias digitais para o trabalho da aptidão física, das atividades físicas e dos conhecimentos nas aulas de EF.

Uma das sugestões que propusemos foi relativa à utilização de aplicações de “*quiz*” *online* com o intuito de promover a área dos conhecimentos. Os docentes podem colocar questões aos alunos que respondem no seu *smartphone*. O nosso grupo considerou que a introdução de ferramentas que os alunos gostam, nas aulas, só beneficia a sua aprendizagem e torna-a mais apelativa.

Outra sugestão que consideramos benéfica para ser utilizada nas aulas de EF é relativa à monitorização da frequência cardíaca dos alunos.

A utilização de aplicações para registo de massa corporal, IMC e perímetro da cintura, ajuda a controlar e a comparar resultados através de ferramentas facilmente utilizadas pelos alunos.

As aplicações de auxílio ao treino diário também devem ser implementadas e dadas a conhecer aos alunos. Através da aplicação, o professor indica as tarefas, o tempo de prática e o repouso e os alunos a partir da aplicação trabalham autonomamente. Esta é uma maneira simples, dinâmica através da qual a maioria dos alunos gosta de trabalhar a aptidão física.

A música e a utilização de vídeos que demonstram tarefas ou gestos técnicos são também uma mais-valia a favor do professor com lucro significativo para a aprendizagem dos alunos.

Concluimos assim, com a nossa investigação, que os professores de EF do GEF reconhecem os benefícios do uso das tecnologias digitais. A maioria dos professores realizaram formações na área das tecnologias, todavia não foram ações que potenciasssem o uso das mesmas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Constatámos que a formação realizada pelo núcleo de estágio teve impacto na utilização da plataforma do FITescola e ajudou os professores do GEF a navegarem pela

mesma, descobrindo as suas valências e implementando a realização dos testes de forma correta. Algo que, pelo que observámos, não era realizado anteriormente. Apesar da evolução demonstrada, consideramos que deve existir um maior esforço em tentar incluir os EE nas aprendizagens dos alunos, pelo que os professores devem fornecer as credenciais de acesso à plataforma para que haja uma maior ligação entre os 3 eixos fundamentais do sucesso do aluno (professor/aluno/família). Assim, se não o fizerem, consideramos que existe uma quebra de ligação e não ajudamos os alunos a criarem autonomia na procura do conhecimento e constatação da sua evolução.

Os professores do GEF revelaram conhecer os benefícios do uso das tecnologias na aprendizagem dos alunos, todavia demonstraram utilizar apenas as tecnologias mais tradicionais (coluna de som e computador), embora, alguns professores já comecem a utilizar aplicações digitais na aula, tais como: vídeos ilustrativos de matérias e *quiz online*, embora com pouca frequência.

O núcleo de estágio colocou algumas sugestões e propostas para colmatar o problema evidenciado, sendo que as propostas referidas foram: realização de formações no âmbito das tecnologias digitais no desenvolvimento de aprendizagens em EF, utilização de aplicações digitais durante a aula e maior aquisição de instrumentos como cardiofrequencímetro ou pedómetro.

O trabalho realizado nesta área foi desenvolvido através de um trabalho conjunto com os colegas de estágio, e tornou-se uma mais-valia tanto para os professores do GEF, como para nós, estagiários. Por tudo isto, considero que o trabalho de estudo desta área decorreu de forma positiva, o grupo de trabalho planeou e realizou todas as etapas nos períodos delineados e demonstrando entreajuda e capacidade reflexiva.

### **Área 3 – Participação na escola**

O DE é considerado por excelência um espaço de exploração e afirmação dos alunos, que procuram as modalidades que mais os fascinam. Nós professores devemos planear objetivamente as aulas de DE de modo a torná-las mais enriquecedoras para os alunos. Desde a sua criação, o DE tem-se adaptado à mudança de ideias dos alunos e evoluído no sentido de lhes proporcionar um leque mais abrangente de atividades que vão ao encontro das suas necessidades e gostos pessoais. Segundo Mota (2003), o DE é caracterizado por ser uma atividade facultativa que proporciona aos alunos um reforço no desenvolvimento das suas competências sociais e morais, de modo a potenciar o seu desenvolvimento físico e psíquico, promovendo um estilo de vida mais ativo e saudável.

Existe uma tendência positiva face à prática de atividade física por parte dos alunos que participam nas atividades do DE. No plano social, os alunos que frequentam o DE explicitam que esta atividade é um bom motivo para interagirem com os amigos e que muitas vezes são estes que os desafiam para experimentarem uma nova atividade (Porfírio, Marques, Leal & Carreiro da Costa, 2012). Esta ideia vai ao encontro do que aconteceu no escalão de infantis femininas de voleibol dado que as alunas despertaram o interesse das colegas de turma na experimentação de uma nova modalidade.

No âmbito da área 3, participação na escola, foi necessário escolher uma modalidade para acompanhar durante todo o ano letivo. De entre a variedade de modalidades que o agrupamento tinha à disposição decidi optar pela escolha do voleibol. Esta é-me bastante familiar, visto que foi das modalidades que mais pratiquei no meu percurso escolar, pelo que, desde os primeiros treinos, me senti com o conhecimento necessário para intervir no núcleo e emitir *feedback* às alunas. Por outro lado, enquanto aluna, participei no DE das modalidades de voleibol e de basquetebol, e esta experiência ajudou-me a perceber o espírito que devia fomentar neste grupo de trabalho: proporcionar, ao máximo, treinos que fossem realizados num clima positivo, divertido, de amizade e de proximidade aluno/aluno e professor/aluno.

No início do ano letivo, os diversos núcleos do DE realizaram as respetivas divulgações, todavia este núcleo (voleibol) não apresentou esta necessidade, visto que nos anos transatos tinha tido uma elevada adesão. Os próprios alunos convidaram os colegas de turma e amigos para experimentarem o núcleo.

O núcleo teve uma elevada aceitação e contou com cerca de 40 participantes em simultâneo, divididos por três grupos: infantis femininos, juvenis femininos e juniores masculinos. Dentro do grupo das infantis femininas, grupo que eu acompanhei, existiam diferentes níveis de aprendizagem, pelo que, durante as aulas, ocorreu um constante acompanhamento e cooperação entre as alunas no sentido de auxiliarem as colegas.

Um dos aspetos que saliento foi o crescente aumento de praticantes do núcleo. As alunas demonstraram grande entusiasmo face à modalidade e com facilidade incentivaram novas colegas a integrá-lo.

A organização temporal dos treinos, terças e quintas-feiras das 16h15 até às 17h45, representou uma mais-valia para a angariação/manutenção de alunas no núcleo. Ao longo do ano letivo, fui tentando compreender o contexto diário das alunas e o que as fazia continuar no voleibol do DE. Deste modo, percebi que a maior parte das alunas que frequentavam o DE estavam inseridas nas atividades de tempos livres “Vitamina” da EBIJB. A maioria das alunas praticava desporto fora da escola, como, por exemplo: ginástica,

patinagem, basquetebol e dança. As alunas inscreveram-se nesta modalidade porque sentiram que não a dominavam bem, visto que nunca tinham contactado com a mesma. Em relação aos motivos que as levaram a continuar na modalidade estas, explicitaram que sentiam que estão a jogar melhor, sendo elogiadas nas aulas de EF pelos professores e colegas, que se divertiam imenso nos treinos e adoraram participar nos torneios.

No âmbito dos motivos conducentes à prática desportiva, Serpa (1992) num estudo realizado em jovens entre os 10 e os 15 anos, acerca dos motivos que identificavam para a prática da atividade física, verificou que os mais frequentemente apontados foram estar em boa condição física, trabalhar em equipa, aprender novas técnicas, fazer exercício, manter a forma, atingir um nível desportivo mais elevado, melhorar as capacidades técnicas e fazer novas amizades. Da mesma forma, Biddle (1998) refere-se ao divertimento, aspetos sociais e desenvolvimento de habilidades como principais motivações para a prática. Também Machado, Piccoli e Scalón (2005), num estudo com jovens entre os 14 e os 17 anos, acerca das motivações para a prática, indicaram o divertimento e a saúde como pertinentes. Em contraposição às ideias apresentadas, outros estudos revelam que a saúde não é uma motivação identificada pelos estudantes como preponderante para a prática de atividade física (Garber et al., 2011; Kulavic, Hulquist, & Mclester, 2013). Já Fonseca (1995) referiu que a população do sexo feminino concede mais importância a motivos relacionados com amizade do que à competição e estatuto.

A motivação para efetuar qualquer atividade de carácter físico e desportivo é influenciada por uma diversidade de variáveis demográficas, como a idade dos praticantes, o sexo e o nível de escolaridade.

No início do ano letivo, reuni com as responsáveis do núcleo de voleibol do DE, de forma a estruturarmos os conteúdos que lecionaríamos ao longo do ano letivo. A partir do 2º período foi solicitado pelas orientadoras a realização de planos de treino, pelo que dialoguei novamente com as responsáveis do DE que me deram total autonomia para a realização dos mesmos.

No início desta caminhada, as alunas demonstraram desconhecimento das regras da modalidade, pelo que celeremente as facultei e expliquei durante o treino. Nas primeiras semanas de DE auxiliava as professoras nas tarefas de aula e emitia *feedback* para ajudar as alunas a melhorar as suas prestações. Ao longo do ano, fui lecionando algumas sessões de treino e, quando a professora das infantis se ausentou, por motivos de baixa médica, assumi os treinos do DE de infantis, sempre com a coadjuvação da professora dos juvenis e juniores femininos e masculinos que leciona, no mesmo horário e espaço.

Ao longo de todos os treinos, houve sempre uma incidência no trabalho técnico, de toque de dedos e manchete que muitas vezes foi realizado através de jogos lúdicos. Quando este começou a estar consolidado, introduzi o serviço e o passe de costas. Em simultâneo trabalhei com as alunas, utilizando materiais variados e incidindo sobre o trabalho de coordenação, agilidade e lateralidade, visto que são competências necessárias para qualquer modalidade.

Antes da primeira competição, o grande enfoque no treino foi no jogo 2x2 em grupos definidos de forma a que as duplas criassem rotinas e hábitos de jogo e que treinassem com uma realidade similar. Antes do jogo, tentei também motivar as alunas, incentivando-as para a diversão que o mesmo, em si, pode proporcionar, independentemente do resultado obtido. Com o decorrer dos treinos e com a melhoria efetiva das componentes técnicas houve a necessidade de introduzir o serviço e passar para o jogo 4x4.

As competições realizadas decorreram em 4 escolas distintas. Ao longo dos encontros tive como função orientar as alunas e emparelhá-las para os jogos, sempre supervisionada pelas professoras responsáveis pelo núcleo. As alunas demonstraram uma evolução muito positiva, à medida que os encontros iam decorrendo.

Ao longo de todo o ano letivo, foquei-me nos seguintes objetivos: melhorar a aprendizagem dos gestos técnicos e táticos por parte das alunas; motivar e criar um bom clima de treino; aumentar o número de atletas e incentivar as alunas a serem crianças ativas no seu dia a dia. No que concerne ao clima de treino, este, desde sempre, foi pautado pela harmonia e desafio nas tarefas. A evolução nos gestos técnicos foi notória e as próprias alunas constataram que já os conseguiam realizar sem dificuldade, sendo os mesmos fundamentais na modalidade.

Refletindo sobre o trabalho desenvolvido no núcleo de voleibol, sinto que o facto de ter assumido o treino desta modalidade do DE a partir do 1º período (pelas razões já referidas) acabou por me colocar um desafio que me levou a uma maior intervenção, interação e preocupação em planear tarefas desafiantes, o que se constituiu como bastante gratificante. Registe-se, contudo, que a professora responsável ajudou-me muito e orientou-me no trabalho a realizar com as alunas. Com o somatório dos treinos realizados foi notória a progressão e consolidação das técnicas base da modalidade, o que permitiu às alunas uma melhoria de *performance* a nível de jogo.

A vivência nesta modalidade permitiu-me adquirir maior conhecimento pedagógico do conteúdo usado na leção das aulas de voleibol à turma do 10ºF.

Realizando uma reflexão sobre o DE de voleibol, considero que este não deveria aglutinar no mesmo horário 3 grupos equipa diferentes, visto que apenas é possível montar

2 campos com rede. Esta situação levou a que as alunas do meu grupo tivessem pouca possibilidade de treinar com rede, o que nos primeiros torneios condicionou a sua prestação.

### **Ações de intervenção na escola**

Um dos objetivos do estágio pedagógico ao nível da participação na escola consiste na organização de uma ação que tenha em consideração as necessidades da mesma. Assim, na 1ª etapa de formação, em conjunto com os colegas do núcleo de estágio, a professora orientadora de escola e um professor do GEF organizámos um torneio de futebol feminino. O mesmo realizou-se na terça-feira da última semana de aulas, do 1º período e teve como principal objetivo desenvolver o gosto e motivar as alunas para a prática da modalidade de futebol, visto que a população discente feminina demonstrava pouca apetência e falta de interesse pela modalidade nas aulas de EF.

Neste torneio participei, com os colegas do núcleo de estágio, a orientadora de escola e um colega do GEF, na construção do regulamento da prova e do quadro competitivo. Para a divulgação elaborámos um cartaz que foi afixado nos principais pontos de passagem de alunos na escola. Ao nível da operacionalização montei o material de prova, coloquei música e entreguei os prémios aos vencedores. Esta prova teve uma elevada adesão, tendo em conta que se tratou de futebol feminino e a maior parte das alunas não eram apreciadoras da modalidade.

Desta atividade, faço um balanço positivo, visto que conseguimos juntar um grupo de alunas e fomentar a prática de uma modalidade pouco praticada pelo sexo feminino. De salientar o contributo da chefe de equipa do GEF que, ao verificar que algumas alunas da sua turma não compareceram no início do torneio, prontamente se dirigiu à aula e dialogou com a colega que reteve as alunas na sala e rapidamente as encaminhou para o campo sintético.

Na 2ª etapa de formação, decidi realizar, por iniciativa própria, uma atividade que denominei de voleibol no 1º ciclo, tendo como principal objetivo fornecer um primeiro contacto com a modalidade de voleibol, dando a conhecer as suas regras e características que a diferenciam de outras modalidades, promovendo a motivação, pela mesma. O voleibol é uma modalidade que é pouco ou nada trabalhada nas escolas do 1º ciclo, facto constatado pelos professores do 5º ano. Assim, é importante dar a conhecer aos alunos, o mais cedo possível a modalidade, para que estes adquiram o gosto pela mesma e gradualmente consigam melhorar as suas *performances*. As diversas atividades desenvolvidas nas escolas do 1º ciclo ajudaram-me a perceber que muitos dos alunos já

tinham adquirido as capacidades motoras necessárias para conseguirem iniciar a modalidade. A maior dificuldade dos mesmos foi a colocação debaixo da bola e a realização do toque de dedos, que ainda não está assimilado. Quando implementei a dinâmica de jogo com as turmas, a reação foi bastante positiva. Os alunos estavam motivados em ganhar pontos e quando não conseguiam realizar a tarefa solicitavam-me auxílio.

A modalidade de voleibol deveria ser desenvolvida a partir do 3º ano, visto que a globalidade dos alunos quando chega ao 5º ano apresenta muitas dificuldades na mesma, as quais poderiam ser colmatadas com a introdução de tarefas lúdicas de aprendizagem do toque de dedos (gesto técnico fundamental) nas aulas do 1º ciclo. As professoras do 1º ciclo manifestaram bastante agrado com a ação desenvolvida referindo que a sessão estava bem estruturada e que foi ao encontro do que estava no plano. A linguagem adequou-se à faixa etária dos alunos e a montagem antecipada de todos os materiais permitiu imprimir uma maior fluidez na aula. Considero, portanto, que a ação de desenvolvimento do voleibol no 1º ciclo foi bem conseguida e todos os alunos estiveram motivados para a aprendizagem. Os alunos enriqueceram os conhecimentos acerca da modalidade, bem como das suas regras.

### **Participação ativa em atividades da escola**

Um dos pontos fortes do estágio pedagógico foi a oportunidade de organizar e colaborar ativamente em inúmeras atividades que se realizaram no AEPA durante todo o ano letivo. A oportunidade de participar em diversas atividades pontuais e sistemáticas ajudaram-me a desenvolver e enriquecer, sobretudo, competências profissionais e relacionais. As atividades em que participei foram: apoio de EF, dia Europeu do DE, divulgação do núcleo de DE de canoagem sala a sala, vídeo de divulgação da canoagem, torneio de futebol 5 feminino, torneio de duplas e quadras de voleibol, corta-mato, projeto natal dos oceanos, reuniões do GEF, IV taça do DE realizada na Escola Frei Gonçalo de Azevedo em São Domingos de Rana, taça nacional de DE no Jamor, montagem dos campos de badminton para a realização do torneio, encontro local e regional de Gira-volei, megas AEPA, vídeos para a gala do DE, diversas provas de aptidão profissional (PAP) de alunos, participei também num treino de DE de surf e lecionei uma aula de escalada a uma turma do 8º e 9º ano.

Durante todo o ano auxiliei o professor responsável pelo apoio de EF, procurando ajudar os alunos que revelaram dificuldades a ultrapassá-las. Esta foi uma das atividades que mais prazer me deu realizar. A possibilidade de transmitir conhecimentos aos alunos

com mais dificuldades e de sentir a sua receptividade, gosto, vontade de aprender e a gradual evolução têm sido, sem dúvida alguma, recompensante neste meu trabalho como professora estagiária. Com a participação nesta atividade melhorei o conhecimento pedagógico do conteúdo em diversas matérias, observei diferentes formas de organizar as aulas e estratégias de ensino. A partir do 2º período, o número de alunos que frequentava o apoio aumentou gradualmente e cada sessão de trabalho chegou a ter mais de duas dezenas de alunos. Através do diálogo que estabeleci com alguns alunos do apoio percebi que, com a frequência assídua deste complemento, estes sentiam-se mais confiantes na progressão das suas capacidades, visto que o professor responsável pelo mesmo estabeleceu objetivos ajustados ao nível dos alunos e ao longo das semanas existiu um trabalho gradual para alcançá-los. De realçar a atitude de uma das alunas do apoio que, estando lesionada no pé e tendo indicação médica que poderia ficar sentada durante a sessão, demonstrou muita vontade de melhorar e em todas as aulas de apoio realizava diversas tarefas de aumento da força superior e abdominal.

Foi bastante gratificante quando os alunos durante a semana nos encontravam no intervalo e nos perguntavam se íamos ajudar no apoio. Senti também que a nossa ajuda, minha e a do colega de estágio, foi crucial para que houvesse uma melhoria das aprendizagens e para que existisse um trabalho mais individualizado com os alunos ao nível da ginástica, do voleibol e do futebol, que foram as matérias em que os alunos do apoio demonstravam mais dificuldade. De salientar, também, a disponibilidade do professor responsável pelo apoio, que nos acolheu de forma muito calorosa e sempre nos deu a liberdade para intervir e a responsabilidade para liderar diversas tarefas.

Face ao sucesso deste espaço de apoio, a escola deveria apostar num maior número de horários e selecionar para a função professores que consigam estabelecer um clima positivo de aprendizagem e que proporcionem tarefas ajustadas às necessidades dos alunos. A literatura sugere que quando um professor cria um clima relacional positivo, fomenta a autonomia e vai potenciar o envolvimento ativo dos alunos nas aulas (Jang, Reeve, Ryan, & Kim, 2009)

Nesta área também participei, juntamente com os meus colegas, na organização de uma palestra sobre a plataforma FITescola em que explicámos aos professores como aceder ao *síte*, como inserir os dados dos alunos e todas as valências da plataforma. Na continuidade deste trabalho, participámos também na reunião de aferição para uniformização da aplicação dos critérios da bateria de testes do FITescola, bem como a elaboração de recomendações. Estes momentos de formação ajudaram os professores do GEF a melhorarem o conhecimento e a confiança na aplicação e utilização da plataforma.



Cooperei também na construção do projeto “Natal dos oceanos” onde, em conjunto com os colegas de estágio, orientadora de escola e alunos do curso profissional construímos no fórum da escola uma exposição sobre a poluição dos oceanos, utilizando o lixo recolhido na escola e na praia de Paço de Arcos pelos alunos do curso profissional técnico de desporto e as artes de pesca que os pescadores de Paço de Arcos nos emprestaram para embelezar a exposição.

Estive presente na prova de *sprint* dos megas organizados na escola em que tive a função de organizar os alunos na linha de partida, verificar as falsas partidas e realizar o sinal sonoro de início de prova. Refletindo sobre a mesma deveria existir um escalonamento de um maior número de alunos do ensino profissional para a manutenção dos espaços de prova. Os alunos, espetadores da prova de *sprint*, estavam incessantemente a ultrapassar as marcas de segurança o que se refletiu no aumento significativo do tempo de prova, situação que poderia ter sido resolvida com a inclusão de um maior número de alunos com tarefas bem explícitas, nomeadamente, de informação e manutenção das regras de segurança aos apoiantes da prova, contribuindo para uma maior celeridade e organização da mesma.

Acompanhei os alunos do 7º ano na IV Taça do DE em São Domingos de Rana em que os mesmos conseguiram obter um honroso primeiro lugar que lhes permitiu representar o agrupamento no encontro nacional. Esta atividade foi bastante enriquecedora para os alunos (até para mim), uma vez que passámos uma manhã diferente praticando desporto e convivendo com alunos de outras escolas.

O gira-volei é um projeto complementar do DE que tem como intuito levar o voleibol a todas as escolas. Assim, depois de realizada a fase de escola, foi necessário acompanhar os alunos ao encontro regional, que se realizou no Parque da Quinta das Conchas. Foi um sábado de muita diversão, alegria e acima de tudo de muita aprendizagem, em que os representantes do AEPA conviveram com colegas de outras escolas e se bateram como uns verdadeiros guerreiros conseguindo três subidas ao pódio e dois acessos à final nacional. Os projetos complementares do DE são muito importantes para os alunos ganharem o gosto pela prática de atividade física desde tenra idade e se manterem motivados para a aprendizagem e melhoria das qualidades técnicas.

A atividade denominada de Dia da Escola Ativa proporcionou aos alunos do pré-escolar, 1º e 2º ciclos e respetivos professores e assistentes operacionais a oportunidade de disfrutarem de uma manhã ao ar livre, num local que é adorado por todos os jovens, a praia, num ambiente de descontração e diversão. A atividade foi organizada pela coordenadora do DEX, que se redobrou em esforços para conseguir proporcionar a todos

uma atividade segura e dentro de todos os trâmites legais. As atividades proporcionadas neste dia passaram por: jogo de futebol e voleibol de praia; jogo da bola ao capitão; estafetas; petanca; jogo do derrube de garrafas; passeio de *kayak*; construções na areia; dança e banhos. Todas as atividades foram acompanhadas e supervisionadas pelos alunos dos cursos profissionais de técnico de desporto e gestão desportiva e os professores do GEF.

Nesta atividade, eu e uma colega do GEF, tivemos a função de receber os participantes e anotar o número de alunos, professores e assistentes operacionais. De salientar, antes de mais, a riqueza desta atividade que, a meu ver, foi o ponto alto do ano escolar para os alunos, visto que possibilitou uma manhã em que puderam conviver e praticar desporto junto dos colegas, professores e assistentes operacionais. É importante que a vida escolar dos alunos não passe apenas pelo desenvolvimento de competências associadas ao raciocínio e resolução de problemas. Assim, torna-se fundamental fomentar a participação em atividades de carácter multilateral que ajudam a desenvolver competências ao nível do relacionamento interpessoal, do desenvolvimento pessoal e autonomia, de bem-estar saúde e ambiente, como previsto no documento PASEO.

Na operacionalização desta atividade colaboraram os alunos dos cursos profissionais de desporto e gestão desportiva e os professores do GEF. As diversas atividades realizadas, bem como, os convívios depois das mesmas foram muito benéficos para conhecer melhor os professores do GEF e as suas diferentes formas de trabalhar.

Desde o primeiro momento, tive a preocupação de desenvolver uma boa relação com as professoras responsáveis pelo DE, bem como com todos os professores da ESLFB. As professoras do DE são verdadeiras *experts* no que diz respeito à modalidade de voleibol e sinto-me lisonjeada por ter podido aprender com as mesmas. Relativamente aos professores de EF, existe uma grande abertura relativamente à partilha de ideias acerca de todos os assuntos relacionados com o ensino da disciplina. No entanto, foi com a orientadora de escola e com as professoras do DE de voleibol, com quem mais esclareci dúvidas e me aconselhei relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, bem como, à organização e a condução de aulas.

Com o apoio da orientadora da escola, considero que, de certo modo, vi melhoradas as minhas competências digitais ao longo dos períodos. Estas foram ferramentas essenciais no desempenho da minha função de professora estagiária.

Das tarefas desportivas retiro algumas ilações que me podem ajudar, no futuro, tais como: o planeamento antecipado e detalhado das atividades (determinante para o decorrer tranquilo de uma atividade) e a gestão de recursos humanos (crucial para a consecução

das tarefas). Na gestão dos recursos é fundamental que haja um líder que distribua os alunos cooperantes e professores, para que todos tenham uma tarefa e exista uma colaboração entre os intervenientes.

Posto isto, todas as atividades desenvolvidas nesta área foram verdadeiramente importantes para melhorar os conhecimentos e as competências profissionais.

#### **Área 4 – Relação com a comunidade**

Ao DT cabe uma função de indiscutível importância em toda a dinâmica escolar. No âmbito desta área tive a função de coadjuvação da DT do 10ºF. A DT lecionou a disciplina de Português e durante todo o ano letivo mostrou-se disponível para esclarecer dúvidas e inquietações sobre toda a dinâmica da direção de turma e comunidade escolar. Desde o início do ano letivo, que existiu uma excelente relação com a DT e tentei tirar partido do bom clima para colocar questões e debater assuntos. Este trabalho proporcionou uma aprendizagem mútua, dado que, a DT, há alguns anos não desempenhava esta função e, em conjunto, pesquisámos sobre a plataforma Inovar e SAGESP. Tal como nas áreas anteriores, houve um constante diálogo sobre as tarefas a realizar na direção de turma, não só com a DT, que estou a coadjuvar, mas também com os meus colegas de estágio e a professora orientadora de escola.

O DT, ao fazer a sua coordenação, deve ter em linha de conta o desenvolvimento curricular relativamente à estruturação da atividade de aprendizagem da turma, de acordo com as características e necessidades da mesma. Assim, o CT mediante a análise feita pelo DT relativamente ao contexto socioeconómico, cultural e percurso escolar anterior, deve estabelecer prioridades curriculares e um perfil de competências necessárias ao aluno que se pretendem desenvolver, através de uma atitude concertada, de um conjunto de disciplinas e áreas curriculares. Os resultados desta análise devem constar num documento ou dossier próprio que se encontra ao dispor de todos os docentes do CT, para posteriormente serem objeto de apreciação em reunião. Esta deve ter lugar no início do ano letivo e deverão ser analisados o contexto global da turma e a caracterização da turma a nível dos alunos (Roldão, 1995).

No início do ano letivo, na reunião de CT, a DT procedeu à caracterização detalhada da turma, em que explicitou que: as disciplinas de Português e Geografia foram as que apresentaram uma maior taxa de insucesso no ano transato; o agregado familiar da globalidade dos alunos da turma possuía diminutas habilitações; metade dos alunos da turma tinham computador com internet em casa; quatro dos alunos da turma eram novos no agrupamento; vinte e quatro dos alunos transitaram sem negativas; a turma na

globalidade das disciplinas obteve nível três ; cinco alunos já tinham reprovado e cinco alunos usufruíam da ação social escolar.

Na reunião de CT, do início de ano letivo, a DT alertou o CT para o enfoque na motivação dos alunos, para que estes se mantivessem interessados nas diversas disciplinas. Algo que durante o ano letivo, se veio a revelar como uma dificuldade, visto que muitos destes alunos, apesar da diversificação de estratégias utilizadas pelos professores apresentaram desinteresse pelos conteúdos programáticos lecionados.

A gestão curricular do DT deve contemplar quatro itens: reconstrução, diferenciação, adequação e construção curricular. O DT tem de gerir quer as relações pessoais quer profissionais dentro do CT. O seu sucesso neste âmbito depende da eficácia da sua liderança no que diz respeito a: conhecer os objetivos e as áreas curriculares com que cada professor trabalha; atribuir igual valor a todas as áreas disciplinares e ao seu contributo para a formação integral do aluno; conhecer todos os docentes do CT bem como as suas formas de trabalhar; fomentar a participação de todos os docentes no trabalho de grupo a desenvolver sobre a turma. O DT como coordenador e gestor deverá examinar detalhadamente, com os outros docentes da turma, o currículo proposto bem como os princípios orientadores e objetivos gerais, de forma a ponderarem conjuntamente tomar decisões sobre quais as prioridades que devem ser estabelecidas relativamente à análise da situação da turma (Roldão, 1995).

Na reunião de CT, de início de ano, a DT pediu a colaboração de todos os docentes nas diversas atividades a realizar durante o ano letivo. Demonstrou conhecimento sobre os conteúdos programáticos das diversas disciplinas e como se poderiam interligar para a consecução dos trabalhos interdisciplinares de pesquisa dos alunos. Uma das referências que a DT efetuou foi em relação à temática das cantigas de amigo em Português e a ligação com a disciplina de História.

O DT é um agente que medeia o ensino e a gestão do currículo. Ele coordena as atuações dos outros docentes da turma, no âmbito das respetivas áreas de docência, fazendo articulação entre a atividade dos professores, os EE e os alunos. Todavia, na prática, a ação do DT é mais significativa a nível da relação com os EE e os alunos. Assim sendo, o DT tem de intervir em duas áreas: a docência e a gestão. Este é um docente que coordena um grupo de docentes e, ao mesmo tempo, é membro do sistema de gestão da escola com a função de gestão global do CT a que preside (Roldão, 1995). Tem simultaneamente função de docente e de gestor exercendo um papel muito importante na coordenação dos professores da turma, mas que nem sempre é fácil de operacionalizar (Boavista & Sousa, 2013). De acordo com Sá (1997), o progressivo aumento da

interdisciplinaridade, no desenvolvimento de projetos multidisciplinares, confere uma grande utilidade à figura do DT, como coordenador de uma equipa docente.

A turma do 10ºF fez parte do Projeto Escola Azul, coordenado pela sua DT. Este permitiu realizar um trabalho de interdisciplinaridade, aliando a temática dos mares às diversas disciplinas do currículo dos alunos. A turma teve a oportunidade de realizar diversas visitas de campo, onde adquiriu conhecimentos sobre diversas temáticas.

O cargo de DT não deverá ser atribuído a qualquer professor, nomeadamente para completar horário e deverá ser escolhido com base no perfil humano e nas competências do professor (Boavida & Sousa, 2013), algo que vai ao encontro da realidade do AEPA. Segundo Sá (1996), Alho e Nunes (2009) no momento de nomear os DT, o diretor do agrupamento debate-se com diversas limitações, sendo que as razões mais apontadas para a nomeação de um DT são a necessidade de completar o horário ao invés das qualidades humanas e técnico/pedagógicas. Muitas vezes as direções de turma são atribuídas a docentes com pouca experiência e são-lhes concedidas turmas constituídas por alunos que demonstram situações problemáticas, indo ao encontro de Roldão (1995) que refere que se deve devolver as funções do DT ao seu lugar no quadro da gestão escolar e curricular de modo a contribuir para uma educação de qualidade na escola.

O DT acumula diversas funções administrativas e é, ao mesmo tempo, um gestor pedagógico intermédio da escola, exercendo uma mediação tripla: estabelece relação com os alunos, EE e com os restantes professores (Boavista & Sousa, 2013).

No papel de coadjuvante desta função mantive-me, desde o início do ano letivo, com uma atitude proativa e cooperativa. As minhas funções começaram por ter um cariz mais administrativo, de forma a inteirar-me dos procedimentos, regulamentos e terminologias utilizadas. Efetuei a justificação das faltas dos alunos no programa Inovar; construí PAPI no SAGESP para os alunos com duas ou mais classificações negativas e reestruturei os PAPI já existentes de anos transatos; organizei também o dossier de turma; elaborei *e-mails* com as salas de estudo que os alunos da turma deveriam frequentar, a fim de serem enviados aos EE; redigi as atas das reuniões com os EE e realizei um resumo dos CT efetuados o qual enviei à DT e ao secretário, com o intuito de auxiliá-los na redação da ata. Participei nas reuniões de DT e acompanhei os alunos em visitas de estudo, palestras e atividades da escola.

O DT é o professor que estabelece o elo entre o aluno, a turma, os professores da turma, os EE, os órgãos da escola e a comunidade. Cabe-lhe acompanhar e coordenar todo o processo de aprendizagem e orientação dos alunos, mediando a comunicação entre professores, EE e alunos (Roldão, 1995). O DT é um tutor, logo deve conhecer os seus

alunos, para os conseguir orientar da melhor forma. Marques (2002) indica que a principal qualidade do DT é a capacidade para ouvir o outro. Sobressaindo a sensibilidade da pessoa para a função e não os anos de serviço ou habilitações académicas. Os melhores DT são os que possuem um padrão de personalidade favorável ao desenvolvimento de relações interpessoais ricas e saudáveis (Marques, 2002). Para concretizar este objetivo deve ter bom poder de comunicação, a fim de estabelecer contactos com os EE dos alunos e com os membros do CT, de modo, a coordenar de forma eficaz a equipa pedagógica, estimular a elaboração de projetos e a sua consecução. Assim o papel do DT vai muito além das funções administrativa, pedagógica e disciplinar (Roldão, 1995).

A DT que acompanhei, ao verificar que todas as disciplinas do CT, à exceção de Português, de Espanhol e de EF, tiveram mais de 25% dos alunos com classificações negativas, liderou o CT, de forma, a arranjar estratégias de superação das dificuldades diagnosticadas pelos alunos. Todos os professores do CT propuseram medidas universais (Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho) com o intuito de promover a participação e a melhoria das aprendizagens dos alunos que apresentavam maior desmotivação nas aulas e falta de brio na realização dos trabalhos e fichas de avaliação. As estratégias implementadas pelos docentes para colmatar as dificuldades evidenciadas pela turma foram: diversificar os métodos utilizados na leção das matérias, tornando-as menos expositivas, de modo a cativar a atenção dos alunos; aumentar o número de fichas de avaliação sumativa ao longo do ano, contudo com diminuição da quantidade de conteúdos programáticos testados, a fim de os alunos poderem repartir a matéria a estudar.

A maioria dos DT e dos EE revelaram, num estudo de Ferreira (2009), que a característica mais apreciada num DT, na opinião do mesmo e dos EE, é a boa capacidade de trabalho seguida da simpatia e da disponibilidade. De acordo com Roldão (1995) são: ser amigo, compreensivo, cooperante, mas simultaneamente firme e coerente nas suas decisões; ter paciência e capacidade de ouvir o outro; ser justo, honesto e gostar de ajudar os alunos; decidir atempadamente e agir com ponderação; estar aberto à diversidade cultural; ser bom comunicador e eficaz na condução de reuniões. Assim, se compreende que o papel do DT não se resume à mera transmissão de informações e à gestão de faltas e problemas disciplinares dos alunos. A função do DT vai muito além, visto que deve ser um elemento proporcionador do desenvolvimento psicológico do aluno, promotor de conhecimento, normas, valores e atitudes, para além de estimular o envolvimento dos EE na escola.

A DT que coadjuvei, durante todo o ano letivo, mostrou ser uma profissional dedicada, empenhada, paciente e resiliente, não demonstrando receio em propor

estratégias que ajudassem a potenciar a aprendizagem dos alunos. Nas reuniões de EE, pediu a colaboração dos mesmos, na procura de estratégias que ajudassem os alunos a melhorar o aproveitamento académico e estes comprometeram-se a auxiliar os educandos.

Um dos problemas que foram recorrentes, desde o início do ano letivo, que se acentuou nos 2º e 3º períodos, foi a justificação de faltas. Desde cedo que assumi um papel ativo, no que diz respeito à comunicação com os EE. Quando os alunos atingiam metade do limite de faltas injustificadas possíveis, a DT, com o meu auxílio, informava os EE e pedia-lhes que as justificassem. A maioria dos alunos da turma, por viverem em núcleos familiares destrutturados, em que os problemas afetam a vida académica dos mesmos ou por se esquecerem de entregar as justificações à DT possuem um elevado número de faltas injustificadas. No 2º período, os EE começaram a ser mais assíduos nos atendimentos e eu comecei a assistir às reuniões entre a DT e os EE. Estas reuniões permitiram-me perceber o papel essencial que o DT tem na ligação entre os alunos/professores e EE. A DT apesar da globalidade dos alunos da turma ter um baixo aproveitamento escolar, tentou sempre salientar as progressões que existiram desde o início do ano letivo, apesar de, muitas vezes, serem muito ligeiras. Ao longo do ano a DT procurou arranjar estratégias conjuntas com os EE para conseguirem ajudar os alunos a melhorarem o aproveitamento escolar.

A escola e a família são essenciais no processo educativo. Assim sendo, torna-se crucial a relação que se estabelece entre estas duas instituições, sendo o DT uma peça fundamental na mediação de todos os envolvidos (Ferreira, 2009). A turma do 10ºF foi constituída por alguns alunos que sistematicamente não traziam o material para realizar as aulas de EF. Sempre que tal aconteceu, os alunos realizaram um relatório de aula e a DT foi informada do sucedido e via DT foi prontamente enviado um *e-mail* aos respetivos EE. O diálogo entre professora de EF-DT-EE dando conta destas situações possibilitou uma melhoria gradual do número de alunos que sistematicamente não traziam o material.

Os EE presentes nas reuniões manifestaram-se agradados face ao facto dos seus educandos nutrirem um grande entusiasmo relativamente à disciplina de EF no presente ano letivo, pois, pela primeira vez, constatavam a motivação dos filhos pela prática desportiva na disciplina. Esta situação ocorreu devido ao facto de dialogar muito com os meus alunos, no sentido de perceber quais os seus gostos e que tipo de tarefas poderia implementar na aula para que estes se sentissem motivados para a prática desportiva.

O DT pode exercer a orientação a três níveis: vocacional, escolar e pessoal. Para que esta se concretize de modo eficaz é necessário um conhecimento do aluno, para que seja realizado um diagnóstico que deve ser partilhado, sendo a base para a programação

de todas as atividades. É também necessário que o DT trabalhe em equipa não só com os membros do CT, mas também com psicólogos escolares e técnicos de ação social ou outros técnicos que, eventualmente, trabalhem também com os alunos. Os DT enfrentam dificuldades quer de ordem pessoal quer institucional. As dificuldades de ordem pessoal devem-se a deficiências de formação de desenvolvimento pessoal para atuarem como orientadores e falta de formação específica (Roldão, 1995).

Na turma do 10ºF percebi, pelo testemunho de alguns alunos, que muitos destes foram pressionados pelos EE para a escolha de um curso científico humanístico, o que os desmotiva, pois são confrontados com disciplinas pelas quais não se interessam. Assim, torna-se essencial os alunos no 9º ano de escolaridade terem um maior acompanhamento dos serviços de psicologia e orientação que os elucidem dos diversos percursos escolares existentes. A DT encaminhou os alunos que manifestaram intenções de mudar de área de estudos para o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), a fim de os mesmos serem reorientados no seu percurso escolar.

É decorrente desta experiência vivida como DT e dos conhecimentos que previamente adquiri, que vejo um DT como agente educativo que deve constituir-se como um líder nato, com capacidade de diálogo, negociação e aptidão para tratar assuntos delicados. Assim o DT deve saber ganhar a confiança dos alunos, para que estes possam ser verdadeiros, uma vez que se constitui muitas vezes como o mediador de conflitos, na relação estabelecida entre a escola e a família. As funções mais importantes no cargo de DT são de cariz pedagógico, nomeadamente a coordenação dos professores do CT e a relação com os EE. No que diz respeito à coordenação de um ensino com critérios de integração e interdisciplinaridade, considero que esta capacidade de coordenação deve ser melhorada com enfoque numa maior interdisciplinaridade. Nas reuniões de CT, fui dialogando com todos os professores sobre dificuldades manifestadas pelos alunos das turmas, bem como as estratégias que mais se adequavam a cada um dos alunos.

O comportamento global da turma foi considerado satisfatório, tendo-se verificado um comportamento reprovável de alguns alunos. Verificaram-se registos relativamente a atitudes de uso indevido do telemóvel e posturas incorretas por parte de alguns alunos. 12 dos alunos da turma apresentaram pelo menos uma falta disciplinar e um dos alunos apresentou 7 faltas disciplinares. É de salientar que alguns alunos foram encaminhados para o NIA devido a um comportamento irregular manifestado em algumas disciplinas. Na minha opinião e como medida preventiva de atitudes incorretas por parte dos alunos, considero que se deveria criar para todos os anos de escolaridade, um período de 45 minutos semanais de contacto direto entre o DT e os alunos de modo a proporcionar



momentos de reflexão/discussão e partilha de ideias e em conjunto serem definidas estratégias com vista à melhoria do comportamento e aproveitamento dos alunos.

A DT, que coadjuvei, procurou sempre apoiar e esclarecer, no que fosse necessário, todos os alunos, professores do CT, bem como os EE. No âmbito deste cargo, tentou gerir o CT, de forma a conseguir a colaboração de todos, num compromisso de equipa, cujo objetivo foi sempre o sucesso escolar dos alunos e a resolução de muitas questões de comportamento, assiduidade e aproveitamento com que se deparou ao longo do ano, através de uma estratégia comum e concertada. Tentou ainda assumir, sempre em colaboração com a psicóloga do SPO, um papel de orientação dos alunos no que respeita quer a eventuais inseguranças pessoais, quer à definição/indefinição da área de prossecução futura de estudos.

Também no âmbito da relação com a comunidade através da plataforma FITescola, foi fornecido aos alunos e EE um documento com as credenciais de acesso à plataforma, a fim de os mesmos poderem aceder à plataforma e consultar os dados relativos à aptidão física dos seus educandos. Neste âmbito, colaborei, em conjunto com os meus colegas estagiários, no esclarecimento de dúvidas e na partilha de informações com todos os professores do GEF.

Individualmente, por ter detetado dificuldades nas competências digitais e na utilização da plataforma FITescola, por parte de uma colega de EF, voluntariei-me no sentido de ajudar a colmatar esta dificuldade.

Considero que estabeleci uma boa relação com a comunidade local e regional e, em particular, com a nossa comunidade educativa: alunos, professores, funcionários e EE.

## **Projetos**

A turma do 10ºF esteve inserida no Projeto Escola Azul. Este foi um projeto promovido pelo Ministério do Mar e que envolveu a comunidade escolar na compreensão da influência dos oceanos na nossa vida, tendo como intuito desenvolver projetos sobre os oceanos e a literacia dos mesmos. O projeto foi trabalhado em interdisciplinaridade e constituiu-se como um projeto de autonomia e flexibilidade curricular. A turma, ao longo dos períodos, realizou apresentações e comentários a passagens textuais de obras literárias alusivas à relação do Homem com o Mar ao longo dos tempos. Os embaixadores da turma participaram na inauguração de um veleiro na marina de Oeiras e participaram na palestra comemorativa do dia do Mar, dinamizada pelo Presidente da Associação David Melgueiro. Os alunos percorreram e identificaram locais de interesse para serem explorados como lugares do património oceânico de Oeiras. Ao longo do percurso,

assinalaram os elementos naturais e humanos que se relacionam com as atividades ligadas ao mar (praias, edificações, museus, fortes, ermidas, cais e ancoradouros, entre outros). Esta pesquisa constituiu-se como o ponto de partida para a planificação do projeto, que envolveu a aplicação de inquéritos com tratamento estatístico, o aprofundamento dos conteúdos geográficos, históricos e literários, bem como, o desenvolvimento das técnicas de argumentação e de comunicação, oral e escrita, em português, espanhol e inglês.

Acompanhei a turma na visita realizada à praia dos pescadores, em Paço de Arcos, que teve como objetivo, a realização de entrevistas aos pescadores, no âmbito do projeto Escola Azul. As entrevistas foram devidamente programadas em aula, visando a recolha de informações sobre a temática da pesca. Assim, os diversos grupos da turma interpelaram os pescadores e recolheram um vasto conjunto de opiniões sobre a temática da pesca. Este trabalho foi benéfico para os alunos, na medida em que, adquiriram muitas informações acerca da profissão de pescador, enriquecendo o conhecimento nesta área, o que constituiu uma mais-valia no seu percurso escolar. De seguida caminhámos pelo paredão até à marina de Oeiras a fim de efetuarmos uma visita. Esta foi guiada pelo coordenador da marina que nos proporcionou uma visita à receção, aos pontões (onde se encontram amarrados os barcos) e à doca seca. Na envolvência da marina também pudemos observar diversas lojas de artigos de pesca, possíveis passeios marítimos e espaços de restauração. Durante o percurso, o coordenador da marina transmitiu aos alunos algumas informações sobre embarcações, custos de amarração e particularidades da marina. No final da visita encontramos pescadores da zona de Oeiras e os alunos estabeleceram de imediato um diálogo com os mesmos, tentando retirar mais informações para enriquecerem os trabalhos de pesquisa.

Pelas entrevistas realizadas, constatámos que os pescadores têm na sua maioria, idades acima de 50 anos, baixas habilitações académicas e muitos têm de conciliar uma profissão, normalmente em *part-time*, com a pesca. Lamentaram a falta de apoios do estado em relação à pesca e comentaram a drástica diminuição da quantidade de pescado, que consideraram dever-se à poluição dos mares.

A última visita de estudo realizada com a turma, decorreu no último dia de aulas e proporcionou um agradável passeio de *catamaran*, desde a Doca de Santo Amaro em Alcântara, até ao farol do Bugio. Ao longo da visita, o guia que nos acompanhou contextualizava o grupo relativamente a diversos acontecimentos históricos que decorreram junto ao rio Tejo e explicitava, também, as experiências tidas enquanto morador do farol do Bugio, onde o seu pai e avô foram faroleiros. Para além destas

aprendizagens, os alunos e os professores tiveram a oportunidade de conviver e relaxar num ambiente bastante positivo.

As inúmeras visitas de estudo que realizei com a turma do 10ºF, permitiram melhorar a proximidade entre todos os alunos da turma, fomentando o convívio e consolidando laços de amizade. Considero que este tipo de atividades foram muito profícuas, pois, também contribuíram para o fortalecimento da relação de confiança que se estabeleceu entre professora e alunos.

Durante toda a minha infância vivi numa cidade de pessoas audazes e genuínas, rodeada de lendas e com a Ria Formosa como pano de fundo. Viver em Olhão é conseguir viver num oásis de saúde risonha rodeado de maravilhosas ilhas barreiras que protegem a cidade e proporcionam aos seus habitantes verões tranquilos e inesquecíveis, em que os cheiros das sardinhas assadas se misturam com a fragância da maré vazia. Quando escolhi a ESLFB, para fazer o meu estágio, nunca pensei que esta pudesse ter uma ligação com a “minha” cidade natal. Através do projeto Escola Azul consegui conhecer melhor o vínculo da vila de Paço de Arcos com o mar e conhecer as singularidades da mesma.

Nas duas localidades existe uma estátua do Patrão Joaquim Lopes, que curiosamente nasceu e cresceu em Olhão onde se tornou pescador, foi um dos tripulantes do caíque Bom Sucesso que navegou até ao Brasil para avisar o rei da expulsão dos Franceses do Algarve. Aos 21 anos mudou-se para Paço de Arcos onde viria a tornar-se um brilhante patrão salva-vidas. A figura deste heróico benemérito foi tão marcante, que o Rei D. Luís o condecorou pela sua bravura e méritos, sendo conhecido em Portugal e no estrangeiro. Ainda hoje, vários monumentos e espaços em Olhão e Paço de Arcos têm o seu nome e imortalizam a sua memória.

Outro dos projetos em que fiz questão de participar foi na formação em suporte básico de vida, no âmbito do PES, intitulada “Parceria salva uma vida-aprende os 3C’s”. Esta permitiu-me consolidar os conhecimentos nesta área que, posteriormente, foram transmitidos aos alunos da turma.

### **Estudo de turma**

No primeiro dia de aulas, forneci aos alunos um questionário, e, antes da sua realização expliquei-lhes que o objetivo do mesmo era retirar informações pessoais e sociais, a fim de conhecer a forma como os alunos se relacionavam no seio da turma. Este continha diversas questões (matérias que mais gostas e menos gostas, caracterização demográfica, *hobbies*, deslocação para a escola, desportos praticados fora da EF). Os alunos preencheram o questionário de forma individual e não foi aplicado qualquer limite

de tempo para a sua realização. Com os dados recolhidos, a partir do questionário consegui intervir na turma de forma mais próxima das necessidades dos alunos, tanto ao nível das aulas de EF como para a direção de turma.

Como a turma era de início de ciclo realizei o questionário sociométrico um mês após o início das aulas. Este tempo permitiu aos alunos conhecerem e ganharem afinidades entre si. Os dados sociométricos foram recolhidos com recurso a um conjunto de seis questões, três delas de cariz positivo (identificando os três colegas com quem gostariam de estar e trabalhar, de estar nos intervalos e de ir a um treino do DE) e três de cariz negativo (identificando os três colegas com quem não gostariam de estar e trabalhar, de estar nos intervalos e de ir a um treino do DE). Para o tratamento específico das questões sociométricas utilizei o *software GroupDynamics*.

A turma do 10ºF era constituída por alunos provenientes de famílias biparentais, de estatuto socioeconómico médio-baixo. Os EE possuem habilitações, na sua maioria, de ensino secundário. Os alunos elegeram como disciplina favorita a EF e como disciplina de que menos gostam a Matemática. No que respeita aos dados sociométricos, identificaram-se dois alunos com dificuldades de integração pelos restantes colegas e seis alunos sem quaisquer rejeições. A disciplina de EF prontamente se dispôs a ajudar estes alunos na tentativa de integrá-los na turma. Estes dados permitiram também identificar os alunos mais populares da turma, os quais se registaram também como os alunos com melhor *performance* a EF e que tiveram um papel de cooperação com todos os colegas na execução das tarefas de aula.

O presente estudo apresentou algumas limitações, visto que foi realizado na aula de EF e nem todos os alunos da turma estavam matriculados na disciplina. Assim pode ter-se perdido alguma informação sobre as dinâmicas sociais entre os alunos.

Antes de realizar o estudo de turma, desconhecia as suas vantagens, todavia depois de realizá-lo e analisá-lo, percebi que este é bastante pertinente, para todo o CT.

Vários foram os momentos nos quais tentei recolher mais informação relativa à turma em conversas informais, tentando perceber as relações que os alunos estabeleceram entre si, a sua agenda social face à escola (como o aluno vê a escola) e os seus hábitos e interesses. O estudo de turma foi apresentado ao CT, tendo os docentes das diferentes disciplinas mostrado interesse em relação aos resultados obtidos interpelando-me e iniciando um debate de ideias sobre os resultados. Em reunião de CT ficou acordado um especial enfoque aos alunos com dificuldade de integração, com vista à sua integração no seio da restante turma. Este estudo auxiliou a formação de grupos de trabalhos, tendo sempre em consideração a aprendizagem de cada um dos alunos.

## Conclusão

Terminado o estágio, realizada mais uma fase importante da minha vida, surgem sentimentos vários e, curiosamente, quase antagônicos – alívio, alegria, orgulho, satisfação, receio, incerteza, ansiedade e até uma certa nostalgia. Na verdade, foram muitos momentos de trabalho, estudo, aplicação, reflexão, apreensão, sorrisos e felicidade.

O biénio transato constituiu-se como a etapa de formação mais marcante na minha vida. Em particular, este ano letivo, como professora estagiária, pois essa vivência proporcionou-me experiências/aprendizagens únicas e enriquecedoras quer a nível pessoal quer a nível profissional.

Foi um ano de muito trabalho em que foram ultrapassadas dificuldades e realizadas aprendizagens diversificadas nas diferentes áreas de formação. Estas contribuíram para engrandecer o processo de transição de aluna para professora estagiária, fomentando a aquisição de competências que permitiram uma reflexão concertada de todo o processo de estágio. Sei que um professor é um eterno estudante e que tem de ser um curioso (quase) por natureza, e por isso, deve manter-se atualizado em termos científicos, pedagógicos, didáticos e digitais, acompanhando as disciplinas que leciona e cargos que desempenha, a fim de poder cumprir com rigor os seus deveres profissionais. A ele compete guiar os alunos num percurso que norteará as suas vidas, a ele compete abrir-lhes caminhos, facilitar aprendizagens, prepará-los/educá-los para a vida e isso é um desafio fascinante que não deve ser esquecido. E foi sempre nesta perspetiva e com esse sonho que ingressei nesta área da educação e que pautei todo o meu trabalho ao longo destes dois anos.

Tomei iniciativas para o desenvolvimento de processos de aquisição e atualização do meu conhecimento profissional, nomeadamente através de hábitos sistemáticos de pesquisas em livros, consulta e leitura de artigos científicos e também na *internet*. Trabalhei sempre em colaboração com os colegas partilhando e adquirindo conhecimentos, tendo participado no desenvolvimento de projetos da escola e com a comunidade escolar, bem como articulando vertical e horizontalmente com outras disciplinas e procedendo às planificações conjuntas com os meus pares.

Não parei de aprender, não parei de trabalhar e não tenho dúvidas de que a partilha de conhecimentos e experiências entre todos os intervenientes neste processo (orientadoras de escola e de faculdade, colegas de estágio, DT que coadjuvei, GEF, alunos e toda a comunidade escolar) revelaram-se fundamentais na superação dos desafios a que me propus e contribuíram para que esta etapa fosse conseguida com êxito.

Bem hajam todos!

## Referências bibliográficas

Alho, S. & Nunes, C. (2009). Contributos do Diretor de Turma para a relação escola-família. *Revista Educação*, 32(2), 150-158.

Amparo, D., Galvão, A., Alves, P., Brasil, K., & Koller, S. (2008). Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. *Estudos de Psicologia*, 13(2), 165-174.

Bain, L. (1990). Physical education teacher education. In W. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 758-781). New York: MacMillan.

Barros, I., Gomes, P., Pereira, A., & Batista, P. (2012). Experiências prévias na (re)configuração da identidade profissional: um estudo com estudantes estagiários de educação física. *Ágora para la EF e el deporte*, 14(3), 303-319.

Biddle, S. (1998). Sport and exercise motivation: A brief review of antecedent factors and psychological outcomes of participation. In K. Green & K. Hardman (Eds.), *Physical Education: A reader* (pp. 154-183). Aachen, Germany: Meyer & Meyer.

Boavista, C., & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.

Butler, S., & Hodge, S. (2001). Enhancing Student Trust Through Peer Assessment in Physical Education. *Physical Educator*, 58(1), 30-41.

Cardoso, A. (2014). Inovar com a investigação-ação. Desafios para a formação de professores. *Imprensa da Universidade de Coimbra*.

Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: objectivos, conteúdos e estratégias. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de Professores em Educação Física: Concepções, Investigação, Prática* (pp. 9-36). Lisboa: Edições FMH.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, (10/11), 135-151.

Carvalho, L. (1996a). A formação inicial de professores revisitada: contributos da investigação sobre a socialização dos professores. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de professores de Educação Física: Concepções, Investigação, Prática* (pp. 37-56). Lisboa: Edições FMH.

Costa, J. (2015). *O Trabalho Coletivo do Departamento de Educação Física e a Gestão da Ecologia das Aulas - A Integração da Agenda Social dos Alunos nas Decisões de Planeamento e Ação dos Professores*. (Tese de doutoramento). Faculdade de Motricidade Humana- Universidade de Lisboa.

Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Revista Educar*, 31, 213-230.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.

Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Revista Educação e Pesquisa*, 33(3), 581-600.

Ferreira, J. (2009). *Consensos e divergências da relação entre diretor de turma e encarregado de educação do 2ºCEB*. (Tese de doutoramento). Universidade do Minho.

Fonseca, A. (1995). Motivo para a prática desportiva. Investigação desenvolvida em Portugal. *Revista Crítica de Desporto e Educação Física*, 1, 49 – 62.

Formosinho, J. (1986). *Organização e administração escolar*. Braga: Área de Análise Social e Organizacional da Educação.

Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5-18.

Garber, C., Blissmer, B., Deschenes, M., Franklin, B., Lee, I., Nieman, D., & Lamonte, M. (2011). Quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor fitness in apparently healthy adults: guidance for prescribing exercise. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 43, 1334–1359.

Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: Estudo com estudantes de Educação Física. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 28, 167-192.

Goodson, I., & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.

Izadinia, M. (2012). Teacher Educators as Role Models: A Qualitative Examination of Student Teachers' and Teacher Educators' Views towards Their Roles. *The Qualitative Report*, 17(24), 1-15.

Jang, H., Reeve, J., Ryan, M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically-oriented Korean students?. *Journal of Educational Psychology*, 101, 644-661.

Kontulainen, S., Kannus, P., Haapasalo, H., Heinonen, A., Sievannen, H., Oja, P., Vuori, I. (1999). Changes in bone mineral content with decreased training in competitive young adult tennis players and controls: a prospective 4-yr follow-up. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 31(5), 646-652.

Krug, D. (2009). *Metodologias do ensino: educação física*. Curitiba: JM Livraria Jurídica.

Kulavic K., Hulquist C. & Mclester J. (2013). A Comparison of Motivational Factors and Barriers to Physical Activity Among Traditional Versus Nontraditional College Students. *Journal of American College Health*, 61 (2), 60-66.

Landry, B., & Dricoll, S. (2012). Physical Activity in children and adolescentes. *Journal of injury, Fuction and Rehabilitation*, 4(11), 826-832.

Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Machado, C., Piccoli, J., & Scalon, R. (2005). Fatores motivacionais que influenciem a aderência de adolescentes aos programas de iniciação desportiva das escolas da Universidade Luterana do Brasil. *Revista Digital - Buenos Aires*, (89).

Leiria, I., Albuquerque, R., & Rosa, S. (2019). Em que lugar ficou a sua escola? Veja o ranking de 2018. Expresso, Paço de Arcos, 19 de fevereiro 2019. Disponível em: <https://expresso.pt/palavra/editorial/ranking-escolas-2018>. Acesso em: 3 de abril 2019.

Marques, A., Ferro, N., & Carreiro da Costa, F. (2011). Análise comparativa da intensidade das aulas de educação física de 45 versus 90 minutos. *Gymnnaium*, 2(1), 27-54.

Marques, R. (2002). *O diretor de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.

Martikainen, S., Pesonen, A., Lahti, J., Heinonen, K., Tammelin, T., Kajantie, K., Eriksson, J., Strandberg, T., & Raikkonen, K. (2012). Physical Activity and Psychiatric Problems in Children. *The journal of pediatrics*. 161(1), 160-162.

Martinek, J., & Hellison, R. (1997). Fostering Resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest*, 49,34-49.

Marques, A., Loureiro, N., Naia, A., Rosa, B. & Matos, M. (2018). Adolescents' healthy lifestyle. *Jornal de pediatria*. 735, 1-8.

Marques, A., & Martins, J. (2015). *Escola, educação física e aptidão física: Estudo de investigação-ação*. Lisboa: Novas Edições Académicas.

Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. *Boletim SPEF*, (38), 27-43.

Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico*. (Tese de doutoramento não publicada), Faculdade de Motricidade Humana- Universidade Técnica de Lisboa.



Mauch, C., & Santana, W. (2016). *Escola para todos- Experiências de rede municipais de inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades*. Brasília: UNESCO.

Mendonça, G. (2014). Aptidão física na criança e no adolescente. In R. Cordovil & J. Barreiros (Eds.), *Desenvolvimento motor na infância* (pp.173-216). Cruz quebrada: Edições FMH.

Ministério da Educação. (2001). *Programa Nacional de Educação Física - Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mota, R. (2003). DE: Organização, Dinamização da Atividade Interna. *Revista Horizonte*, 19(109).

Onofre, M. (1996). A Supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de Professores de Educação Física: Conceções, Investigação, Prática* (pp. 75-118). Lisboa: Edições FMH.

Porfírio, M., Marques, A., Leal, C., & Carreiro da Costa, F. (2012). DE – Comparação do estilo de vida entre jovens praticantes e não praticantes de atividades de DE. *Boletim SPEF*, (36), 73-84.

Robinson, D., & Randall, L. (2017). Gadgets in the Gymnasium: Physical Educators' Use of Digital Technologies. *Canadian Journal of Learning and Technology*. 43, 1-21.

Rosado, A. & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambiente positivo de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*, (pp.185-206). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Roldão, M. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didáctica. Em V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do desporto - estudos 7* (pp. 27–47). Lisboa: Edições FMH.

Sá, V. (1996). O diretor de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes. *Revista portuguesa de Educação*, 9 (1), 139 -162.

Santos, L. (2006). Problemas de saúde mental de crianças e adolescentes atendidos em um serviço público de psicologia infantil. *Revista Psicologia em Estudo*, 11(2), 315-321.

Sargent, J. (2018). *Exploring pedagogy and digital technology in physical education through appreciative inquiry*. (Tese de doutoramento), Loughborough University Institutional Repository.

Sarmiento, P., Leça da Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto: Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. (3ª Edição). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Schneider, B. & Coleman, J. (2018). *Parents, their childrens and schools*. New York: Routledge.

Serpa, S. (1992). Motivação para a prática desportiva: Validação preliminar do questionário de motivação para as atividades desportivas (QMAD). In F. Sobral & A. Marques (Eds.), *Desenvolvimento somato-motor e fatores de excelência desportiva na população escolar portuguesa* (pp. 89–97). Lisboa: Ministério da Educação.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Singh, A., Uijtendewillgen, L., Twisk, J., Van Mechelen, W. & Chinapaw, M. (2012). Physical activity and performance at school: a systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 166(1), 49-55.

Special Eurobarometer. (2010). *Sport and Physical Activity*. Bruxelas: European Comission.

Special Eurobarometer. (2014). *Sport and Physical Activity*. Bruxelas: European Comission.

Special Eurobarometer. (2018). *Sport and Physical Activity*. Bruxelas: European Comission.

Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Práticas en Empresas en la Formación Universitária* (pp. 1159-1170). Vigo y A Corunã: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.

UNESCO. (2014). *World-wide survey of school physical education. Report 2013*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Welten, C., Kemper, C., Post, B., Van Mechelen, W., Twisk, J., Lips, P., et al. (1994). Weight-bearing activity during youth is a more important factor for peak bone mass than calcium intake. *Journal of Bone and Mineral Research*, 9 (7), 1089-1096.

### **Documentos consultados**

Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos (n.d.). Projeto Educativo de Agrupamento 2016-2019

Perfil do a Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória  
Para uma Educação Inclusiva – Manual de apoio à prática

**Legislação consultada**

Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, artigo 8º